



REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

FACULTAD DE CIENCIAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS NATURALES

MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autor: MSc. Roberto Isbel Morejón Quintana

Pinar del Río

2013



REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

FACULTAD DE CIENCIAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS NATURALES

MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autor: MSc. Roberto Isbel Morejón Quintana

Tutores: Dr. C. Reinaldo Meléndez Ruiz

Dr. C. Eduardo Almirall Romero

Consultante: Dr. C. Ernesto Álvarez Legrá

Pinar del Río

2013

DEDICATORIA

- A mis padres que me han entregado todo el amor que puede existir y por enseñarme que los caminos, aunque escabrosos, vale la pena transitarlos.
- A mi pequeña y bella hija, motivo permanente de inspiración, quien me brinda toda la energía para continuar revelándome ante sus ojos, como el profesional al que ella aspire, todo con total modestia.
- A Yelena, mi novia, compañera, amiga; quien al entregarme todo su amor, me hace sentirme un hombre pleno y feliz.
- A mis familiares queridos, especialmente a los que físicamente ya no están.
- A mis amigos, los verdaderos, los que siempre se hacen presente aunque las circunstancias sean difíciles. Ellos saben que hablo de ellos
- A mis tutores, por su colaboración, confianza y entrega. También son mis amigos de los tiempos.
- A mi amigo de siempre, Ernesto, pie en tierra en este andar, mostrando toda su grandeza humana y profesional.
- A mis estudiantes, por ser fuente de inspiración y principal razón de ser de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

- . A mis tutores y amigos Dr. C. Reinaldo Meléndez Ruiz y Dr. C. Eduardo Almirall Romero, por entregarse a esta hermosa aventura con profesionalidad y pasión.
- . Al Dr. C. Ernesto Álvarez Legrá, quien siendo coherente con el concepto de verdadero amigo, no dudó en brindar su mano amable para contribuir al crecimiento de este amigo.
- . A esta querida Institución, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, por todo el apoyo brindado y la confianza depositada.
- . A mis compañeros del Departamento de Ciencias Naturales, por estar incondicionalmente presentes cuando este amigo los necesito.
- . A todos aquellos colegas que sistemáticamente tuvieron a bien preocuparse por cómo marchó este proceso de formación doctoral.

Tabla de contenidos	Pag.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS Y ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS, DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LAS DISCIPLINAS DE LAS CARRERAS BIOLOGÍA-QUÍMICA Y BIOLOGÍA-GEOGRAFÍA, EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”	11
I.1. Antecedentes históricos y tendencias actuales en la formación de valores	11
I.1.1. Evolución histórica de la formación de valores en la formación de profesores en Cuba	19
I.2. Consideraciones teóricas de la formación de valores. El enfoque histórico-cultural como sustento de la formación de valores profesionales pedagógicos.	22
I.3 El proceso de formación de valores en la Educación Superior Pedagógica.	35
I.4. El proceso de formación de valores profesionales pedagógicos visto desde la Didáctica de la Educación Superior.	40
I.4.1. El método de resolución de problemas y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos.	42
I.5. Bases teóricas de la formación de valores profesionales pedagógicos desde el método de resolución de problemas en la formación inicial de profesores de Biología-Química y Biología-Geografía.	49
I.6. Caracterización del estado actual de la formación de valores profesionales pedagógicos en los profesores en formación inicial de las carreras de B/Q y B/G en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Rafael María de Mendive”	51
I.6.1. Población y muestra	52
I.6.2. Resultados del análisis documental	55
I.6.3. Análisis de los resultados del cuestionario de autorreporte	56
I.6.4. Análisis de los resultados de la composición: “Mi futura profesión”	57
I.6.5. Análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta	58
I.6.6. Análisis de los resultados de la observación a clases	59
I.6.7. Análisis de los resultados de la triangulación	61
I.6.8. Debilidades y fortalezas detectadas	62

I.7. Conclusiones del capítulo	63
CAPÍTULO II. MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS	64
II.1. Conceptualización del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos	64
II.2. Fundamentación del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras de B/Q y B/G en la UCP “Rafael María de Mendive”	65
II.3. Estructura del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos	70
II.3.1. Fin del modelo didáctico	71
II.3.2. Objetivo del Modelo didáctico	71
II.3.3. Principios del modelo didáctico	71
II.3.4. Características del modelo para la PFVPP	73
II.3.5. Caracterización del PFVPP en la formación inicial de profesores para las carreras de B/Q y B/G en la UCP “Rafael María de Mendive”	73
II.3.5.1. Sistema de valores profesionales pedagógicos de las carreras B/Q y B/G. Criterios para su estructuración sistémica	74
II.3.5.2. Valores hacia la profesión y su aprendizaje	75
II.3.5.3. Valores cognoscitivos de la profesión	78
II.3.5.4. Valores sociales de la profesión	81
II.3.6. Principales relaciones que tipifican el modelo	83
II.3.7. Estrategia metodológica para la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G	85
II.3.8. Formas de implementación del modelo didáctico	90
II.3.9. Formas de evaluación del modelo didáctico	94
II.3.10. Representación gráfica del modelo didáctico	95
II.4. Conclusiones del capítulo	97

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA VALIDEZ TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES	98
III.1. Valoración de la validez teórica del modelo didáctico. Resultados de la aplicación del método de criterio de expertos	98
III.2. Valoración de la validez práctica del modelo didáctico	99
III.2.1. Selección y análisis de la muestra	99
III.2.2. Variable investigada	99
III.2.3. Métodos y técnicas empleados	100
III.2.4. Análisis de los resultados obtenidos	100
III.2.4.1. Análisis de los resultados del pre-test	100
III.2.5. Triangulación de los resultados del pre-test	106
III.3. Análisis de los resultados del post-test	108
III.3.1. Triangulación de los resultados del post-test	114
III.4. Descripción del proceder estadístico comparativo entre las etapas de pre-test y la etapa de post-test	115
III.5. Conclusiones del capítulo	115
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

SÍNTESIS

Las insuficiencias existentes en el proceso de formación de valores profesionales pedagógicos (PFVPP) en la formación inicial de profesores de las carreras de Biología-Química (B/Q) y de Biología-Geografía (B/G), demandan la necesidad de transformar dicho estado, de ahí que el problema científico sea: ¿Cómo contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, en la formación inicial de profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógica (UCP) “Rafael María de Mendive”? El objetivo propuesto es elaborar un modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, que contribuya a la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”, para cuya consecución se determinaron las bases teóricas de la formación de valores profesionales pedagógicos que permitieron establecer los fundamentos del modelo didáctico. La validez teórica quedó demostrada a través del método de criterio de expertos y la validez práctica a través de un pre-experimento que permitió conocer las transformaciones experimentadas por los sujetos actuantes en el PFVPP.

Introducción

La necesidad de formar el hombre nuevo, apegado a sólidos valores éticos y morales, que le permitan transformar la sociedad en que vive, ha constituido una de las principales miradas de la pedagogía contemporánea, avalado lo anterior por la recurrencia del tema en numerosos eventos nacionales e internacionales: Congresos Internacionales de Pedagogía y Universidades, en sus diferentes ediciones efectuados en La Habana, Cuba, III Congreso Iberoamericano y del Caribe “Axiología y derechos humanos”, Venezuela, 2003, III Congreso Internacional sobre Axiología, España, 2007, IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, España, 2010, I Congreso Internacional de Educación en Valores Humanos en San Luis Potosí, México, 2012, Congreso Internacional sobre Valores en la Convivencia 2012, entre otros.

Las sociedades actuales reclaman, más que la formación de ciudadanos de altos niveles de especialización en las diferentes ramas del saber, de sujetos portadores de una conducta ciudadana resultado de una amplia formación axiológica. Tal aseveración es respaldada por los criterios de Pampillo Donate, L. (2001)¹ al decir que: “Es urgente optimizar una pedagogía de los valores, la educación tiene que asumir el reto que nos plantea el milenio naciente, pues este será una utopía si no resolvemos el problema de la formación de valores, actitudes y normas que provoquen un cambio positivo en el ámbito internacional, ya que la “quiebra” de valores no es un fenómeno cubano, en la arena mundial esta crisis se manifiesta con mucha más fuerza, aunque son otras las causas que lo originan”.

En el contexto socio-político y económico cubano han ocurrido algunas transformaciones en las últimas décadas que han impactado de alguna manera en el sistema de valores de la sociedad. Entre las más relevantes se hallan: la caída del campo socialista, el recrudecimiento del bloqueo imperialista y las agresiones ideopolíticas por parte del gobierno de los Estados Unidos, lo que ha provocado un cambio en la visión estatal y pedagógica sobre el proceso de formación de valores.

Como muestra de lo anterior, la formación de valores se estableció como una prioridad educativa a partir de la década de los 90 por parte del Ministerio de Educación (MINED), se formaron las Cátedras de Formación de Valores, se efectuaron transformaciones curriculares en los programas de disciplinas y asignaturas en las diferentes universidades del país, especialmente en las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP), se establecieron lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela (Resolución Ministerial N° 90/98)², se estableció el sistema de

valores a priorizar en todo el sistema educacional, se ofreció superación a profesores y cuadros de dirección sobre la formación de valores y en la actualidad, para brindar una perspectiva más integral de las acciones formativas, se establece el **Programa Director para la Educación en valores de la Revolución Cubana**, como manifestación explícita de la prioridad que se le brinda a esta temática.

Tal y como ha podido apreciarse, la formación axiológica se revela como una de las prioridades y necesidades sociales y educacionales en Cuba, en tanto en su esencia se halla la formación ciudadana, portadora de lo más pródigo de la identidad nacional, que responde a los intereses del sistema social imperante.

De las aseveraciones anteriores se deriva la necesidad de formar profesionales de la educación que sean capaces de transmitir en los diferentes subsistemas educacionales los valores que se desea desarrollar, por lo que la formación de valores en las UCP adquiere matices especiales, en tanto constituye, no solo la vía de contribuir a la formación de la personalidad de los futuros profesores sino también, a la conformación de sus **modos de actuación profesional**.

El interés despertado por la formación de valores en el contexto universitario a nivel global, y en particular en el ámbito nacional, se evidencia en los estudios realizados por Fabelo Corzo, J.R.(1989³, 1996⁴, 2000⁵), Chacón Arteaga, N. (1999⁶, 2002⁷), Morales Acosta, H. (2000)⁸, Ojalvo Mitrany, V., Kratchenko Beoto, O., González Maura, V. (2002)⁹, igualmente en la obra científica de otros autores que particularizan en el estudio de la formación de valores profesionales como Arana Ercilla, M.(1999¹⁰, 2006¹¹), Tejeda Batista, N. (2001)¹², Pampillo Donate, L. (2002)¹³, Ortiz Torres, E. (2004)¹⁴, así como también Moreno Castañeda, M.J. (2003)¹⁵ y Cuevas Reyes, N. (2009)¹⁶ quienes enfatizan en la importancia de la formación de valores durante el proceso de formación inicial del profesional de la Educación, aunque esta última constituye una de las aristas menos exploradas dentro de las investigaciones relacionadas con la formación axiológica.

En el ámbito de la Educación Superior Pedagógica, específicamente en la UCP “Rafael María de Mendive”, se revelan manifestaciones conductuales, constatadas en la práctica profesional cotidiana, que apuntan a la existencia de insuficiencias en el PFVPP, que inciden negativamente en la apropiación de modos de actuación profesional por parte de los profesores en formación inicial (PFI) de las carreras B/Q y B/G, lo que dificulta el éxito en su desempeño profesional y el desarrollo de la identidad profesional, lo cual limita el cumplimiento de su encargo social, evidenciándose la existencia de una **problemática social**.

El amplio impacto de la temática de la formación de valores, su actualidad, así como la problemática social existente en la realidad pedagógica descrita, constituyen los principales resortes motivacionales que permitieron iniciar un **estudio exploratorio** en el curso escolar 2010-2011, en las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”, como fase inicial del accionar investigativo.

Este estudio comprendió el **análisis documental** del Modelo del Profesional, programas de disciplinas y asignaturas de las carreras mencionadas, el cual fue realizado mediante la guía que se muestra en el anexo 2, para conocer el sistema de objetivos a cumplir en la formación de los PFI pertenecientes a esas carreras así como la concepción metodológica propuesta para la formación de valores profesionales pedagógicos; la **observación** de clases en los diferentes años de estudio y formas de organización docente para constatar el tratamiento ofrecido a la formación de valores profesionales pedagógicos en el PEA de las diferentes disciplinas y asignaturas del currículo, a través del uso de la guía que se muestra en el anexo 3, así como la **encuesta** a profesores de Química, Biología y Geografía para conocer el estado de opinión que les merecía la temática de la formación de valores profesionales pedagógicos, las vías utilizadas para su desarrollo y la relevancia del tema en la formación inicial de profesores de ambas carreras (anexo 4).

Los hallazgos obtenidos le permitieron al investigador detectar las **insuficiencias y fortalezas** que a continuación se presentan, agrupadas en tres áreas de incidencia:

Sobre los documentos normativos:

- En el modelo del profesional vigente no se explicitan los valores profesionales a formar como encargo social, ya que solo se plasman un conjunto de cualidades no estructuradas.
- No se explicita en el Modelo del Profesional de las carreras de B/Q y B/G el objeto de la profesión.
- Los programas de disciplinas y/o asignaturas no explicitan en los objetivos su intencionalidad formativa desde la perspectiva profesional.
- Las orientaciones metodológicas se centran, fundamentalmente en el tratamiento de las dimensiones conocimientos y habilidades, en detrimento de la dimensión valor.

Sobre los profesores:

- No siempre aprovechan las potencialidades que les brindan las clases para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos.
- Pese a que opinan tener consciencia de la necesidad de educar a través de la instrucción, los métodos que emplean, en ocasiones, se centran en la dimensión instructiva.

- En las clases sobredimensionan el tratamiento al contenido de las ciencias particulares (Química, Biología, Geografía) en detrimento del objeto de la profesión, lo que atenta contra la profesionalización del proceso que dirigen y, por ende, la formación y desarrollo de modos de actuación profesional en los PFI.
- Los métodos que emplean no siempre logran despertar el interés de los PFI por el estudio de la profesión.
- Reconocen la necesidad de contribuir a la formación de valores inherentes a la profesión pedagógica desde una perspectiva transversal curricular.

Sobre los profesores en formación inicial:

- Manifiestan regularmente posiciones de aprendizaje pasivas que se traduce en brindar respuestas cuando la tarea docente que enfrentan no trasciende el plano de asimilación reproductivo y, por ende, no se evidencian propuestas de soluciones alternativas a dicha tarea.
- Expresan mayoritariamente un mayor vínculo afectivo con los contenidos asociados al objeto de estudio de las ciencias particulares en detrimento de los de la profesión.
- Muestran carencias en los modos de actuación profesional, con énfasis en la competencia comunicativa, que limita el desempeño eficiente en el contexto de actuación pre-profesional.

El estudio de los resultados obtenidos ha permitido determinar como **situación problemática** que las insuficiencias existentes en el PEA de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G dificultan la formación de valores profesionales pedagógicos, como dimensión de la categoría contenido en dicho proceso, lo cual limita la construcción consciente del **proyecto de vida profesional** (PVP) y por ende la conformación de la **identidad profesional** y su consecuente impacto en el **modo de actuación profesional** de los PFI.

En la situación anteriormente descrita se revela como **contradicción** que a pesar de constituir una necesidad y prioridad la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”, que les permita construir su PVP, conformar su identidad profesional y en correspondencia, manifestar modos de actuación profesional según el encargo social, las vías utilizadas en el PEA de las disciplinas y/o asignaturas para la impartición de los contenidos inherentes a las mismas no permiten alcanzar tal aspiración.

La situación problemática y la contradicción detectadas permiten determinar como **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos,

desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”? Como **objeto de investigación** se establece el PFVPP en la formación inicial de profesores y como **objetivo** elaborar un modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, que contribuya a la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”.

Se considera como **campo de acción**: Proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G para la formación de valores profesionales pedagógicos en la formación inicial de profesores.

Para el establecimiento de la lógica interna del proceso investigativo se utilizan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos del PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G en la formación inicial de profesores?
2. ¿Cuál es el estado actual del PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas, en los PFI de las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”?
3. ¿Qué modelo didáctico elaborar para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, mediante el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”?
4. ¿Qué validez teórica y práctica tiene el modelo didáctico, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, mediante el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”?

En correspondencia con las interrogantes planteadas se proponen las siguientes **tareas de investigación**:

1. Sistematización de los referentes teóricos del PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G en la formación inicial de profesores.
2. Diagnóstico del estado actual del PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas, en los PFI de las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”.
3. Elaboración del modelo didáctico para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las

carreras B/Q y B/G, mediante el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”.

4. Valoración de la validez teórica, mediante el criterio de expertos, y práctica, a través de un pre-experimento, del modelo didáctico para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, mediante el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”.

La base metodológica asumida para la investigación descansa en el método dialéctico-materialista por lo que la investigación se concibe desde un **paradigma dialéctico** o investigación total que permite el empleo armónico de métodos y técnicas de investigación los cuales constituyen un sistema y han sido seleccionados teniendo en cuenta el contexto y las necesidades propias del proceso investigativo.

Para el desarrollo de la investigación se tomó como **población** a los 124 PFI de las carreras de B/Q (34) y B/G (90) y a los 34 profesores del departamento de Ciencias Naturales de la UCP “Rafael María de Mendive”. La **muestra** utilizada fue de 112 PFI de II a V años y los 34 profesores antes citados. El método de selección muestral respecto a PFI es intencional, ya que se excluyen a los PFI de I año de ambas carreras dada la naturaleza del objeto investigado al considerar que, la formación de valores profesionales pedagógicos, tiene en su esencia la apropiación significativa de los elementos que tipifican el objeto de la profesión y lo anterior tiene un condicionamiento desde lo temporal. Respecto a los profesores, la muestra coincide con la población.

Los **métodos y técnicas** empleados fueron los siguientes:

Del nivel teórico:

- **Análisis histórico-lógico:** para la determinación y análisis de los antecedentes de la formación de valores profesionales pedagógicos desde una perspectiva lógica e histórica, así como para la sistematización de las diferentes tendencias que han influido en este proceso.
- La **inducción** y la **deducción**, para el estudio y establecimiento de regularidades e inferencias del PFVPP, como ámbito general, particularizado en el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G como contexto idóneo para contribuir a la formación axiológica profesional de los PFI y revelando, dentro de este último, el papel del método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos, considerando la lógica articulación de lo general, lo particular y lo singular.

- El **análisis** y la **síntesis**, para descomponer el PFVPP y penetrar en los elementos de esencia que tipifican dicho objeto, conocer las cualidades internas del mismo y reestructurar sus relaciones durante todo el proceso investigativo.
- **Método genético**: para el establecimiento del campo de acción a partir de considerar el nexo entre el método de resolución de problemas y la formación de valores profesionales pedagógicos.
- La **modelación**: para realizar abstracciones que permitieran revelar la jerarquización e interacción entre los componentes y contenidos del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de las diferentes disciplinas en la formación de los PFI de las carreras de B/Q y B/G.
- **Enfoque de sistema**: para la estructuración orgánica del modelo didáctico estableciendo los nexos, sus niveles de jerarquización y las relaciones de interdependencia entre sus componentes, la estrategia metodológica para su implementación práctica así como para la concepción sistémica del PFVPP.
- **Hipotético-deductivo**: para llegar a conclusiones precisas acerca del PFVPP, que condicionan nuevas predicciones empíricas sometidas a criterios especializados, además, para la determinación de las dimensiones e indicadores medidos durante el proceso investigativo.
- **Sistematización**: para la interpretación, enriquecimiento, confrontación, modificación y construcción de conocimientos teórico-prácticos sobre el PFVPP al concebir este desde la resolución de problemas como método eficaz para desarrollar el PEA de las diferentes disciplinas, la profesionalización del proceso y la formación por modos de actuación profesionales competentes (MAPC).

Del nivel empírico:

- El **análisis documental** para el estudio y análisis de toda la bibliografía consultada, entre las que se hallan el Modelo del Profesional, programas de las disciplinas y/o asignaturas, planes de clases, que permitieran sistematizar los referentes, bases y fundamentos teóricos de la investigación.
- La **observación** a clases, para constatar el accionar de los profesores durante la dirección del PFVPP, desde el PEA de las diferentes disciplinas, prestando especial atención al componente método y la relación de este con la formación de valores profesionales, así como constatar los modos de actuación del PFI en el acto de apropiación y posterior objetivación de la cultura profesional.

- La **encuesta** a profesores para conocer sus estados de opinión acerca de las concepciones, desde lo teórico y lo procedimental, referidas al PFVPP.
- El **cuestionario de autorreporte**, para conocer el estado de opinión que poseen los PFI sobre la frecuencia con la que realizan acciones de aprendizaje que inciden en la formación de valores profesionales pedagógicos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, durante las etapas de diagnóstico, pre-test y post-test.
- La **entrevista**, como recurso de profundización, ante las divergencias detectadas al realizar la triangulación de los resultados de los diferentes métodos y técnicas aplicadas en la constatación empírica del problema y durante el pre-experimento.
- La **composición**, para valorar la implicación afectiva hacia el objeto de la profesión pedagógica y el conocimiento que posee el PFI sobre el mismo.
- La **triangulación metodológica**, para sistematizar los resultados obtenidos de manera que se precisen las convergencias y divergencias entre los hallazgos alcanzados por la vía empírica.
- **Criterio de expertos** para valorar la validez teórica del modelo didáctico que se propone, así como la obtención de criterios especializados referidos a las posiciones teóricas asumidas mediante la aplicación de un cuestionario a una vuelta.
- El **experimento**, en la modalidad **pre-experimental**, para comprobar la validez práctica del modelo didáctico, centrado en la resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos, desde las disciplinas del currículo, en los PFI de las carreras de Licenciatura en Educación, en las especialidades de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”.

Métodos estadísticos-matemáticos

El empleo de **técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales**, a saber, el cálculo porcentual, la media aritmética, la mediana y la ponderación y el método Delphy (a una vuelta) para el cálculo de los valores más relevantes que permitan establecer regularidades expresadas de forma numérica, de manera que pudieran interpretarse y valorar cuantitativa y cualitativamente las magnitudes del fenómeno investigado.

La contribución a la teoría radica en los aportes realizados a la Didáctica general y de formación de valores en particular expresados en:

- La sistematización del tratamiento dado, desde la didáctica, al PFVPP, en las diferentes tendencias psicopedagógicas asociadas a la educación moral de la personalidad.

- La conceptualización de valores profesionales pedagógicos, formación de valores profesionales pedagógicos, sistema de valores profesionales pedagógicos, así como la determinación y estructuración de dicho sistema.
- El modelo didáctico para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, mediante el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de la UCP “Rafael María de Mendive”, en el cual se ofrecen nuevas relaciones y nexos entre los componentes que lo conforman, fundamentalmente entre el método de resolución de problemas y la formación de valores profesionales pedagógicos, en un proceso de formación inicial profesionalizado, por formación de MAPC y estructurado por ciclos formativos, que contribuya a la materialización del PVP del PFI, conformando así su identidad profesional pedagógica al subjetivizar los valores profesionales pedagógicos.

La **significación práctica** de la tesis radica en la estrategia metodológica que posibilita la implementación en la práctica pedagógica del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, a través de acciones que posibilitan la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de las diferentes disciplinas y/o asignaturas, a través de las etapas de **diagnóstico, preparación, planificación, ejecución y evaluación**.

La **novedad científica** radica en las nuevas relaciones entre los componentes que se expresan en el modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”, las cuales se materializan en la práctica pedagógica, a través de una estrategia metodológica.

El informe de tesis se estructura en **introducción**, en la que se fundamenta la necesidad de realizar la investigación, y se presenta el diseño teórico-metodológico de la misma. Un **primer capítulo** en el cual se presenta el marco teórico referencial de la investigación, se precisan las tendencias y antecedentes históricos del proceso de formación de valores y de valores profesionales pedagógicos, enfatizando en el papel vital del método de resolución de problemas en los procesos de formación axiológica y se determinan las bases teóricas. Se presentan además valoraciones sobre los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico. En el **segundo capítulo** se fundamenta el modelo didáctico y se explican los componentes y relaciones esenciales del mismo, así como la estrategia metodológica para su implementación en la práctica pedagógica. En el **tercer capítulo** se presenta la valoración de la validez teórica mediante el criterio de expertos con un cuestionario a una vuelta, también se valora la validez

práctica del modelo didáctico, a partir de su puesta en práctica mediante un pre-experimento. El informe incluye **conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.**

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS Y ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS, DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LAS DISCIPLINAS DE LAS CARRERAS BIOLOGÍA-QUÍMICA Y BIOLOGÍA-GEOGRAFÍA, EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

Este capítulo contiene la sistematización de los referentes teóricos para el estudio del PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, así como el estado actual que presenta la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de dichas carreras en la UCP “Rafael María de Mendive”.

I.1. Antecedentes históricos y tendencias actuales en la formación de valores

Como parte del análisis histórico-lógico de la presente investigación se realiza un estudio tendencial, asumiendo los resultados de trabajos investigativos realizados por autores tales como V. Ojalvo Mitrany, O. Kraftchenko Beoto, V. González Maura, y otros, a partir de los cuales se han podido identificar, como principales tendencias asociadas a la formación axiológica desde la perspectiva psicopedagógica, las siguientes: *La educación moral como socialización, clarificación de los valores, educación moral como desarrollo o enfoque cognitivo – evolutivo, la educación moral como construcción de la personalidad moral y la formación de la educación moral de la personalidad a partir del enfoque histórico-cultural.*

El estudio tendencial considera las bases teóricas que la sustentan, el periodo histórico en que se enmarcan, los objetivos de la formación de valores, el papel del alumno y el profesor en el proceso de formación de valores, los principales representantes, así como las fortalezas y debilidades de cada tendencia. De igual manera se sistematiza el tratamiento dado a la formación axiológica desde la categoría didáctica *contenido* en cada tendencia.

Este estudio considera las tendencias que, en opinión del autor, tienen mayor incidencia en la formación del personal docente en los periodos previos y posteriores al triunfo revolucionario en Cuba.

Tendencia: Educación moral como socialización

Esta tendencia se sustenta, desde lo filosófico en el neopositivismo, corriente que se fundamenta a su vez en el empirismo. Desde el punto de vista psicológico posee sus bases en el conductismo de inicios del siglo XX con los aportes realizados por Watson, Tolman, Skinner, Thorndike, entre otros.

En esta tendencia la formación de valores se asume desde posiciones externalistas e impositivas en las que el objetivo a lograr se centra en que el alumno se ajuste a las normas sociales imperantes. Los valores *"son objetivos por ser imperativos, e imperativos por ser colectivos"* (Dujovne, L., 1959)¹⁷.

En el contexto educacional el alumno asume un papel pasivo, desprovisto de autonomía y creatividad en tanto su rol consiste en acatar las normas sociales vigentes, sin que exista ninguna posibilidad de reflexionar sobre las mismas y tomar decisiones que pudieran contradecir lo ya establecido socialmente. De lo anterior se infiere que para el tratamiento didáctico ofrecido a los contenidos, no consideraban al alumno como ente activo del proceso, portador de una escala axiológica propia, por lo que no constituía una prioridad la significación que dichos saberes tenían para el sujeto a transformar.

Lo anterior responde a posiciones autocráticas en el tratamiento de los contenidos en el PEA por parte del profesor, cuyo papel radica en reforzar los valores preestablecidos en el contexto social de manera que la conducta de los estudiantes se resuma en reproducir mecánicamente los comportamientos que de él espera la sociedad.

Las posiciones asumidas por profesores y estudiantes en este proceso de formación de valores responden a la esencia conductista que subyace en el accionar educacional. Para Vigotsky (1984)¹⁸, *"... el error principal de los conductistas, fue obviar la condición del hombre como ser social"* lo conduce a conductas estereotipadas y modeladas desde lo externo que obstaculizan en el alumno la apropiación significativa de la cultura.

Entre los representantes que resaltan en esta tendencia se hallan: E. Durkheim (1858-1917), Lucien Lévy-Brühl (1857-1939) y Célestin Bouglé (1870-1940).

Dentro de las principales críticas a esta tendencia este autor considera que: se anula el papel del sujeto, lo que lo aleja de cualquier posición de implicación y participación activa en la apropiación significativa de los valores; las normas sociales se imponen lo que mantiene al estudiante al margen de los procesos de participación, cooperación y por ende del sentimiento de pertenencia social; se limita la creatividad y la espontaneidad en el comportamiento social a nivel institucional; la formación de valores, como parte del PEA, es unidireccional, desde la sociedad al maestro y del maestro al alumno, por lo que no considera la posibilidad de interacciones alumno-maestro ni la apropiación significativa de los contenidos y se resalta la dimensión cognoscitiva, como componente de la categoría didáctica contenido, en detrimento de lo procedimental y lo actitudinal por lo que la formación axiológica no constituye una prioridad más allá de la reproducción estereotipada de normas sociales.

Como aspectos positivos de esta tendencia sobresalen: interés por la formación de conductas ciudadanas en función de las normas sociales desde las instituciones escolares y la conducta como expresión tangible del valor.

Tendencia: Clarificación de valores

Esta tendencia se sustenta, desde lo filosófico en el idealismo subjetivo, en las corrientes existencialista y la fenomenológica. Desde lo psicológico posee sus bases en el humanismo rogeriano de mediados del siglo XX.

En esta tendencia la formación de valores se asume desde posiciones internalistas en las que el objetivo a lograr se centra en que el alumno pueda discernir los valores que quiere hacer suyos, ya que desde esta perspectiva los valores son realidades personales subjetivas. *“Mi libertad individual es el único cimiento de los valores, y nada, absolutamente nada, me ofrece fundamentos para aceptar uno u otro valor, una u otra fuente de valores (...). El ser de los valores está en mí mismo” (Sartre, J.P., 1957)¹⁹*. Lo anterior evidencia la sobredimensión de lo subjetivo en detrimento de otras dimensiones para la concepción del valor, a saber, lo objetivo y lo oficialmente instituido.

En el contexto educacional los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, son percibidos no sólo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. Desde esta perspectiva el alumno desarrolla autonomía y creatividad pero no para el bien colectivo, es decir una autonomía individualista que lo induce a tomar decisiones centradas en intereses propios desconociendo las implicaciones sociales de sus saberes.

Lo anterior responde a posiciones limitadas en la dirección del PEA, ya que esta tendencia presupone un clima de libertad total donde se minimiza el papel del profesor y la correspondiente relación entre los objetivos formativos de la institución y los objetivos sociales. De lo anterior se infiere que la no existencia de una estructuración organizativa de los contenidos que responda a los intereses sociales limita el establecimiento de un sistema coherente de valores. De igual manera, la minimización del papel del docente atenta contra su función mediadora en la asimilación de las normas y conductas a formar en los estudiantes.

Las posiciones asumidas por profesores y estudiantes en este proceso de formación de valores responden a las realidades personales y subjetivas, por tanto, la educación moral se identifica con la clarificación de los valores, no se trata de enseñar determinado sistema de valores, de orientar este proceso, sino de facilitar los procesos personales de valoración.

Como principales representantes de esta tendencia se hallan: L.E. Raths (1967), M. Harmin y S.B. Simon y sus seguidores Howe, L. W. (1977) y Kirschenbaum, H. (1982).

Dentro de las principales críticas a esta tendencia este autor considera: la concepción relativista del valor (subjetiva), lo que obstaculiza un análisis integral de este potenciando lo individual en detrimento de lo social; la tarea de educar moralmente queda limitada a un proceso de esclarecimiento personal donde el profesor funge como facilitador, no existen criterios sociales, solo lo que el alumno desea, por lo que los contenidos a subjetivizar en el PEA solo serán aquellos que satisfacen las motivaciones e intereses individuales. Se promueve una autonomía individualista y electiva como si el alumno existiese aislado de los demás y de la sociedad; "... la educación en valores contribuye al conocimiento de las capacidades y limitaciones de cada individuo, permitiéndole tener una clara conciencia personal (...) su finalidad es que el educando, entrando dentro de sí, encuentre unicidad, desarrolle potencialidades y asimile sus experiencias" (Padilla Garrido, A., 1996)²⁰. Además se limita considerablemente el rol del profesor y el papel de la escuela.

Como aspectos positivos de esta tendencia sobresalen: ubica como fuente de los valores al sujeto, al considerar sus sentimientos, gustos, aspiraciones, deseos o intereses. "...los alumnos son percibidos, no sólo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares" (Hamachek, D. E., 1987)²¹; así como el papel de lo vivencial para propiciar lo significativo en el aprendizaje de los contenidos. "Este aprendizaje llega a ser significativo, cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial" (Rogers, C., 1987)²²; el papel activo del alumno en el proceso de valoración y la toma de valores propios y su jerarquización; el desarrollo de la autonomía y la creatividad en el alumno así como la autoevaluación como recurso que fomenta la creatividad y la autoconfianza en los alumnos.

Tendencia: Educación moral como desarrollo o enfoque cognitivo – evolutivo

Esta tendencia se sustenta, desde lo filosófico en el empirismo y la concepción sociologicista de Durkheim. Desde lo psicológico posee sus bases en el cognitivismo cuya aplicación al contexto educativo alcanzó su máximo esplendor en la década del 60 del siglo XX, teniendo en Bruner, Dewey, Perkins, Smith y Glaser sus mayores representantes.

En esta tendencia la formación de valores se concibe como un proceso de desarrollo del pensamiento que se sustenta en la estimulación de estructuras cognitivas que garantizan la formación de juicios morales, lo que presupone la evolución de la persona a través de sus distintas etapas del pensamiento lógico, así como la comprensión del desarrollo moral a través

de diferentes estadios cada vez más complejos, ya que al decir de J. Dewey (1975)²³, en su obra *Democracia y Educación* "... la educación debe proporcionar las condiciones para la maduración de las funciones psicológicas del modo más completo y libre, ya que su principal objetivo es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral" (...) particularmente en la formación de valores de justicia y equidad".

En el contexto educacional la formación de valores desde esta tendencia considera como principal objetivo, la construcción de personalidades autónomas para lo cual se le debe brindar al alumno experiencias de cooperación que le permitan abandonar la moral autoritaria y estimularlo a adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía, ya que según C. Kamii (1979)²⁴ "... no puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los propios puntos de vista" planteamiento en el que abunda Flores Ochoa, R. (1996)²⁵ cuando expresa "... es en esta experiencia de consideración de muchos puntos de vista ajenos lo que facilita en el alumno la posibilidad de superar el egocentrismo inicial, la capacidad de ubicarse en el lugar del otro, permitiéndole construir en su intercambio con los demás una relación de reciprocidad mediante la cual importaría tratar a los demás como quisiera que lo trataran a él mismo". Este autor reconoce en la reciprocidad un principio esencial para la educación de valores.

En esta tendencia existe un incipiente activismo en el alumno considerando que es portador de estrategias para solucionar problemas y en cuya solución podrá revelar la significación de los saberes adquiridos. Lo anterior presupone que es en la capacidad cognitiva del alumno donde se encuentra el origen y finalidad para la concepción de la tarea docente que enfrenta, constituyendo prioridad en el PEA brindarle oportunidad para desempeñarse en forma activa en la apropiación de los contenidos, por lo que el profesor propiciará los espacios para que el alumno despliegue las estrategias de las que es portador.

Los principales exponentes de esta tendencia son: J. Dewey, J. Piaget y L. Kohlberg.

Dentro de las principales críticas a esta tendencia este autor considera: se condiciona el desarrollo de la personalidad al proceso de maduración biológica del alumno; limitado reconocimiento de los factores sociales y culturales en la educación axiológica; solo se centra en los valores **igualdad** y **justicia** sustentados en el principio de reciprocidad; existe un desbalance entre la esfera cognoscitiva respecto a la afectiva y conductual y se modelan las situaciones de aprendizaje en detrimento de las vivencias de los alumnos.

Como principales fortalezas de la tendencia se revelan: la construcción de personalidades autónomas desde experiencias de cooperación que le permitan a los alumnos abandonar la moral autoritaria para promover la moral del respeto mutuo y la autonomía; el intento por la

búsqueda del equilibrio entre lo individual y lo social en la formación de valores y se presenta el desarrollo moral desde un enfoque sistémico.

Tendencia: Educación moral como construcción de la personalidad moral

El sustento filosófico de esta tendencia radica en el constructivismo epistemológico que explica que la realidad es una construcción hasta cierto punto inventada por quien la observa ya que, según sus seguidores, nunca se podrá llegar a conocer la realidad tal como es pues siempre, al conocer algo, se ordenan los datos obtenidos de la realidad, aún cuando sean percepciones básicas, en un marco teórico o mental. Desde el punto de vista psicológico esta tendencia se basa en el constructivismo, teoría que explica que el aprendizaje ocurre mediante procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de la interpretación personal de la realidad objetiva, por lo que la formación moral vista a la luz de esta tendencia supone una tarea constructiva y reconstructiva personal y colectiva de formas morales valiosas ya que "... la moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural" (Rubio Carracedo, J., 1998)²⁶.

En esta tendencia juega un papel fundamental el análisis personal y colectivo de problemas morales, denominada problematización moral, la cual desencadena procesos conscientes, voluntarios y autónomos de construcción de la personalidad moral por lo que para "... la construcción de la personalidad moral es necesario que el individuo enfrente problemas morales mediante determinados instrumentos que permitan abordarlos: el juicio moral, la comprensión y la autorregulación" (Ojalvo Mitrany, V., 2000)²⁷.

La formación de valores en el ámbito educativo desde esta perspectiva se centra en desarrollo cognoscitivo del alumno promoviendo su autonomía moral e intelectual al considerar esta como la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, será desarrollada si se crea un contexto de respeto y reciprocidad, especialmente en las relaciones maestro-alumno, si se evitan los castigos y se crean espacios para que los alumnos interaccionen e intercambien puntos de vista con los otros y si brinda oportunidad para que estos desarrollen sus propias ideas, pensamientos y actitudes morales. "El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca" (Kamii, C., 1982)²⁸.

Desde la perspectiva metodológica, esta tendencia considera que el rol del maestro para transmitir los contenidos se caracteriza por recrear situaciones adecuadas de aprendizaje que promuevan conflictos cognoscitivos, respetar los errores, el ritmo de aprendizaje de los alumnos y crear un ambiente de respeto y camaradería en correspondencia con lo que la didáctica constructivista reconoce como método de enseñanza indirecta, que al decir de Piaget, J. (1971)²⁹ tiene su esencia en que "...todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos evitando que él mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente" ya que "... si el aprendizaje de los alumnos es construido por ellos mismos, existe una alta posibilidad de que pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones, así los alumnos recorren todo el proceso de construcción o elaboración, lo cual los hace sentir como capaces de producir conocimientos valiosos" (Duckworth, E., 1989)³⁰.

Dentro de los principales exponentes de esta tendencia se hallan J. Rubio Carracedo, S. Nino y A. Cortina.

Como principales críticas a esta tendencia este autor considera: su fundamentación teórica de base constructivista sobrevalora el aspecto subjetivo del valor lo que se traduce en alto grado de subjetivización para la construcción y apropiación del contenido por el sujeto y por ende del sistema de valores del que será portador; aceptación de cierta forma de relativismo moral al ignorar la relación dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo del valor.

A continuación se presentan aspectos positivos de esta tendencia: el desarrollo cognoscitivo del alumno para promover su autonomía moral e intelectual; el papel de la problematización moral para la construcción de la personalidad moral, así como la comunicación para el establecimiento del diálogo como herramienta para el intercambio de vivencias.

Tendencia: Formación de la educación moral de la personalidad a partir del enfoque histórico – cultural

La formación de valores, vista desde el enfoque histórico-cultural, concibe a la educación moral de la personalidad desde bases científicas de orientación marxista, entre las que se destacan, las regularidades de la psicología del desarrollo y social, tal como han propuesto, entre otros, F.V. Shorjova, y T. E. Konnikova, y comprobaron experimentalmente en Cuba, B. González Rivero, M. Fuentes, A. Minujin y R. Avendaño.

Desde esta perspectiva se concibe la educación moral como educación de la conciencia, como la formación y consolidación de la relación adecuada entre significados y sentidos, surgidas en las relaciones sociales específicas. Se puede significar que esta educación variará según las edades de los educandos, o sea, en función de la situación social del desarrollo

(SSD) ya que esta conduce al conocimiento de las circunstancias específicas que permiten el despliegue de las cualidades personales en sus diferentes contextos de actuación, por tanto, la SSD posee gran valor metodológico ya que parte del análisis de la dialéctica entre lo interno y lo externo en el desarrollo individual en los diferentes períodos de la vida.

En la base del enfoque histórico-cultural se halla la relación entre las categorías educación y desarrollo, donde la primera conduce a estadios superiores de esta última en el proceso de conformación de la personalidad, y, por ende, el desarrollo moral del individuo, por lo que la enseñanza se concibe como la unidad de los procesos instructivos y educativos. Ser sujeto del proceso educativo implica que el estudiante sea formador de sí mismo, y contribuya activamente al desarrollo de los demás ya que, desde este punto de vista, “se concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores, y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.” (Sanz Cabrera, T. y Rodríguez Pérez, M.E., 2000)³¹. Por tanto desde esta tendencia, se integran las categorías **actividad** y **comunicación** y se considera el papel fundamental del concepto de **zona de desarrollo próximo** para la impartición de los contenidos, no sólo para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo moral.

Constituye otro elemento a significar en esta tendencia el papel de lo afectivo-motivacional en la formación de valores para que pueda lograrse, por parte de los alumnos, la aceptación de los contenidos y objetivos que conducen a su transformación, ya que no basta con el conocimiento de los mismos, sino que es preciso crear un vínculo afectivo con el motivo de la actividad y hacer consciente ese vínculo, así como el papel de las condiciones socio-históricas concretas de interacción con los otros en tanto “la apropiación de los objetivos de contenido moral, el logro de su comprensión y aceptación, y, por último, el establecimiento de relaciones del sujeto con los mismos se logra a partir de la formulación, reconstrucción y realización de esos objetivos en el colectivo” (González Rivero, B., 1987)³². Lo anterior adquiere matices particulares en la edad juvenil donde, en función de la SSD, la profesión se revela como objetivo a alcanzar y regula, desde lo motivacional, la realización de estos, por lo que es preciso tener en cuenta las posibilidades de lograr niveles de autorregulación profesional en los alumnos, ya que al analizar sus propios modos de actuación y el de sus compañeros del grupo, en relación con el cumplimiento de dichos objetivos, ocurre el proceso de reconstrucción, logrando la transformación social de cada uno de los integrantes del colectivo.

Coincidiendo con los criterios de V. Ojalvo Mitrany (2003)³³ “aunque este enfoque insiste en la relación dialéctica entre los factores objetivos y subjetivos en la educación de valores, en ocasiones, en sus aplicaciones en la escuela, este principio se ha manejado de manera inadecuada, haciendo un mayor énfasis en lo objetivo, en la organización de las actividades y condiciones externas, restando importancia a los factores subjetivos de los educandos”.

I.1.1. Evolución histórica de la formación de valores en la formación de profesores en Cuba

La formación de valores en Cuba ha constituido una prioridad del MINED en todos los subsistemas educacionales a partir de 1959, como expresión del marcado interés del gobierno y el Estado cubanos por conservar y transmitir generacionalmente lo más prolífero de la identidad cubana, tal y como se expresa en la Constitución de la República de Cuba de 1992. Es por ello que el estudio evolutivo de la formación axiológica en este periodo en el ámbito de la formación de profesores constituye un aspecto esencial en esta investigación, fundamentalmente la visión que, desde la Didáctica, se ha tenido en el abordaje de los contenidos a subjetivizar en el PEA de las diferentes disciplinas del plan de estudio.

Para este estudio evolutivo se consideraron los siguientes elementos:

Periodo que se analiza, plan de estudio vigente y sus principales características, fortalezas y debilidades en la formación de valores desde el tratamiento dado a los contenidos.

El año 1972 marca un hito en la formación de profesores con la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”. En este periodo se prepondera el papel del componente laboral en el proceso formativo por lo que se infiere la **responsabilidad**, como valor, que la concepción de este proyecto pedagógico facilita. Así mismo, la escasa formación pedagógica presente en los miembros de este destacamento presupone altos niveles de accionar empírico, expresado en insuficiente **competencia pedagógica** como valor profesional a formar, lo que permite asumir que tales carencias son el resultado de una formación axiológica profesional producto del contexto socio-histórico imperante, en detrimento de un proceso de formación de valores fruto de la fundamentación y estructuración científica de los contenidos.

En el año 1976, con la creación de los Institutos Superiores Pedagógicos adscriptos al MINED se elabora el primer plan de estudio (Plan A), el cual se instaura en el curso escolar 1977 – 1978. En este plan se disminuye considerablemente la incidencia del profesor en formación en las escuelas donde desarrollan su práctica pre-profesional, en comparación a como se

manifestaba en el periodo anterior, por lo que la **responsabilidad** como valor no responde esencialmente a la relación estudio–trabajo. Es de destacar que “en este plan el diagnóstico pedagógico no constituye el punto de partida para el desarrollo del proceso formativo profesional” (Cortina Bover, V.M., 2005)³⁴, lo que constituye una debilidad pedagógica de esta etapa. Los valores ético-moral y patriótico constituyeron la esencia de la formación axiológica en correspondencia con las bases del sistema social imperante. El realce de lo académico de la formación presupone una modelación de las situaciones de aprendizaje provocando una menor implicación vivencial por parte de los profesores en formación, reduciendo la posibilidad de evaluar el componente conductual profesional en la práctica pedagógica.

En el curso escolar 1982–1983 se implementa el Plan B que, si bien supera desde su concepción estructural y sus fundamentos al anterior, se caracteriza por su enfoque academicista al reducir a menos de un semestre el componente laboral. Lo anterior permite al autor asumir que el abordaje de los contenidos de las diferentes disciplinas se centraba en el objeto de las ciencias particulares en detrimento del objeto de la profesión y, por ende, los valores inherentes a la misma. Resulta un aspecto a destacar que la no toma de conciencia sobre el papel rector del diagnóstico en el proceso pedagógico perdura en esta etapa. Lo anterior justifica que las conductas manifestadas por los profesores formados en este plan evidenciaron la marcada tendencia a mostrar una implicación afectiva hacia la ciencia de base de la especialidad estudiada, no revelándose en estos la significación por la profesión.

En el año 1990 comienza la implementación del Plan C, coincidiendo con el inicio del llamado “periodo especial en tiempo de paz”, el cual constituye el momento cumbre de crisis económica en la etapa revolucionaria con un amplio impacto en la escala de valores sociales; razón por la cual el MINED diseña una estrategia para revertir esta situación, determinando los valores a priorizar en cada subsistema educacional.

Este plan fue modificado para el curso 1992–1993, sobre todo debido a la concepción academicista que aún prevalecía, ya que “el factor esencial no era buscar una solución académica. Era la formación de un maestro profundamente vinculado a la realidad, con la solución de los problemas heredados de la vieja escuela y con una resuelta voluntad de enfrentarse a la adversidad y transformarla”. (González Pérez, M., 1997)³⁵

En esta etapa proliferan las investigaciones pedagógicas sobre la formación de valores como expresión de la voluntad por ofrecer soluciones a la problemática axiológica imperante. Sin embargo, las escasas investigaciones encaminadas a la formación de valores en la Educación Superior Pedagógica, redundan en el mismo sistema de valores a formar en los subsistemas

anteriores (honestidad, honradez, laboriosidad, responsabilidad, antimperialismo, entre otros) lo que ofrece una visión limitada sobre dicha problemática.

Después de casi dos décadas de aplicación del Plan C en su versión modificada, el incipiente Plan D intenta corregir algunas de las insuficiencias que, en ocasiones por necesidades contextuales, hubo que asumir como transformaciones en la formación de maestros.

A pesar de que en este plan se revelan transformaciones cualitativamente superiores a etapas anteriores, aún existen insuficiencias en la concepción e implementación práctica de la formación de valores, en tanto adolecen de un enfoque profesional pedagógico que se ajuste a las exigencias del contexto formativo y a las necesidades del egresado en función del encargo social. En el modelo del profesional vigente no se explicita el objeto de la profesión, a pesar de que en este documento se muestran rasgos inherentes a la profesión pedagógica, estos son asumidos como cualidades, presentadas sin propuesta de estructuración y no como valores profesionales pedagógicos, por lo que en consonancia con lo establecido en este documento rector, en los contenidos de los programas de las diferentes disciplinas y asignaturas persiste la formación de valores profesionales centrado en lo ético-moral, evidenciándose limitaciones en la dimensión axiológica de esta categoría didáctica.

El análisis histórico realizado a partir de las tendencias psicopedagógicas asumidas para la formación de valores y el estudio evolutivo de este proceso en la formación de los profesionales de la educación en Cuba permitió a este autor arribar a las siguientes conclusiones:

- Las bases teóricas que han sustentado las diferentes tendencias y etapas evolutivas justifican el tránsito desde posiciones psicopedagógicas de la educación moral como socialización, de base conductista, hasta la tendencia de **formación moral de la personalidad a partir del enfoque histórico-cultural**, resaltando el papel de la actividad y de la interacción social en la apropiación significativa de valores según la SSD del sujeto.
- El tratamiento dado a la formación axiológica, desde los contenidos de las diferentes disciplinas y/o asignaturas, ha limitado la apropiación de un sistema de valores profesionales que se corresponda con el objeto de la profesión pedagógica.
- A pesar de los avances manifiestos en los diferentes planes de estudio, aún se supedita la formación de valores en los profesionales de la educación a aquellos de orden ético-moral, limitando la significación que para el profesor en formación tiene la profesión, expresado en un sistema de valores más abarcador: **valores profesionales pedagógicos**.

I.2. Consideraciones teóricas de la formación de valores. El enfoque histórico-cultural como sustento de la formación de valores profesionales pedagógicos

La formación de valores ha sido un tema ampliamente abordado en las últimas décadas por autores de diferentes latitudes, aunque existen evidencias del interés por esta temática desde siglos atrás, tal y como lo demuestran las consideraciones y estudios de Demócrito (460-370 a.n.e.), Helvecio (1715-1771), Kant (1724 – 1804), Brentano (1838-1917), entre otros.

Lo controversial de esta temática radica tanto en el orden conceptual como en las vías para lograr la asimilación de normas y conductas ciudadanas. Con relación a las disquisiciones de orden conceptual resulta interesante la amplia gama de conceptualizaciones, en ocasiones contrapuestas, existente sobre nodos esenciales inherentes a la formación de valores.

Para algunos representantes de la corriente axiológica naturalista, el valor es el resultado de las leyes naturales, y su asimilación solo es posible a través del conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza. Esta perspectiva naturalista, si bien constituye un punto de partida para la aceptación del papel vital del conocimiento humano en la formación de valores, se haya alejada de la visión materialista para la formación axiológica en tanto desconoce el sistema de leyes que rigen la sociedad y el pensamiento en su integración armónica.

Otra mirada a los valores y su formación se halla en los criterios de Kant quien manifiesta que el ser humano es esencialmente egoísta y no está capacitado para realizar una conducta moralmente valiosa mientras intente llevar a la práctica sus inclinaciones e intereses naturales, lo que constituye una ruptura con las posiciones naturalistas y defiende argumentos de base burguesa. "Para la axiología burguesa contemporánea, el valor constituye un aspecto particular de la realidad, incompatible con las ciencias naturales y que, por ende, no es susceptible de un análisis científico racional" (Rodríguez Ugidos, Z., 1985)³⁶.

Desde un ámbito existencialista, Jean Paul Sartre (1905-1980) afirma que los valores están exentos de cualquier criterio objetivo. El hombre es su única fuente, criterio y fin, no la sociedad, ni el hombre en general, sino cada individuo particular, cada "Yo". En este sentido expresó "mi libertad individual es el único cimiento de los valores, y nada, absolutamente nada, me ofrece fundamentos para aceptar uno u otro valor, una u otra fuente de valores (...) El ser de los valores está en mí mismo" (Sartre, J.P., 1957)³⁷. Esta posición teórica desconoce la dimensión objetiva y social del valor en tanto subordina la formación axiológica, a aquellos aspectos motivacionales internos que "supuestamente" rigen el accionar ciudadano.

Todo lo antes expuesto corrobora la tesis de la pluralidad conceptual entorno a los valores y su formación, cuya génesis radica en las posiciones filosóficas asumidas. Esta diversidad de

criterios ha impactado en la comunidad pedagógica al reducir el papel mediador de las instituciones escolares en la materialización de estas aspiraciones en el campo axiológico.

Durante años prevaleció la idea de asociar los valores a aquellas normas de orden moral previamente establecidas por las diferentes sociedades. Esta visión reduccionista de la formación axiológica trajo consigo que los métodos de base conductista proliferaran y perduraran para la instauración de conductas que reprodujeran, alejados de cualquier acto valorativo, los cánones sociales pre-establecidos. En opinión de este autor, si bien el “éxito” de la aplicación de estos métodos condujo a la formación de hábitos que se correspondían con las aspiraciones educacionales de la época, el tratamiento dado a los contenidos limitaba la creatividad y la autonomía de los sujetos así formados. De igual manera se soslayaba el papel del sistema de influencias educativas en la formación de la personalidad.

La visión materialista y dialéctica apunta a que la formación de valores constituye un aspecto esencial en el desarrollo de la personalidad, en tanto se ejercen sobre el individuo múltiples influencias educativas que van desde aquellas que recibe en su medio familiar y en su grupo de coetáneos, hasta las que corresponden a la escuela y posteriormente al medio laboral; además de aquellas provenientes de los medios masivos de comunicación y otros factores macrosociales. “Estas influencias formales e informales son en buena medida responsables del nivel de regulación y autorregulación que alcanza la personalidad, aún cuando este proceso acontece de manera individualizada y particular en cada sujeto” (Domínguez García, L., 2002)³⁸, para de esta manera construir paulatinamente su identidad personal, que como formación psicológica, revela la capacidad de autoconocimiento y de autovaloración del sujeto. No solo en el ámbito metodológico han existido limitaciones para un tratamiento adecuado de los valores y su formación desde los contenidos, sino también en la concepción institucional y curricular para el desarrollo de este proceso. Tal aseveración se manifiesta en la reducción del tratamiento a la temática axiológica a aquellas instituciones, disciplinas y/o asignaturas cuyo rol social u objeto de estudio se asocian o radican en el establecimiento de normas, ideales, conductas y valores. Lo anterior se evidencia en la centralización de la responsabilidad educativa de los valores, en diferentes momentos históricos, en conventos religiosos, asignaturas como la Teología, la Historia, la Cívica, entre otras.

A pesar de los esfuerzos por priorizar la formación de valores por parte del MINED, también se ha sobredimensionado el papel que juegan en la formación de valores aquellas disciplinas en cuyas esencias se hace explícita la formación ciudadana, a saber, Historia de Cuba, Marxismo-Leninismo, Cívica, entre otras. Este accionar, no solo no se corresponde con lo

normado, al existir un programa director encaminado a la formación de valores, sino que se aleja de la concepción transversal que debe primar para el desarrollo de este proceso.

Las insuficiencias anteriores revelan la necesidad de enfatizar en el sustento filosófico de base materialista que subyace al estudio de la formación axiológica, específicamente en lo referido a las concepciones teóricas sobre la mirada pluridimensional de los valores en el contexto educativo cubano.

En tanto la visión filosófica en la formación del hombre es una de las esencias sobre las que se sustenta el proceso de formación de valores, constituye un referente de necesaria alusión los trabajos que al respecto desarrollara Fabelo Corzo, J.R. (1989)³⁹. Este autor define el **valor** como categoría filosófica como: *“la significación positiva que se refleja en la conciencia social de los objetos, leyes, categorías y fenómenos de la realidad objetiva”*, con lo que coincide plenamente el autor de esta tesis, ya que en esta definición se revela el papel de la conciencia social y la significación en el proceso de formación de valores y, por ende, en el PFVPP.

A tono con lo anterior, se asume como expresión subjetiva del valor lo que se reconoce como **valoración**, a saber, es *“el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él posee los objetos y fenómenos de la realidad”* (Fabelo Corzo, J.R., 1989)⁴⁰.

Un primer análisis de estos conceptos permite realizar algunos comentarios. El valor se revela como un reflejo en la conciencia social mientras que la valoración ocurre en la conciencia del hombre. Esto quiere decir que un objeto (visto este término en su dimensión más amplia) tendrá *valor* siempre y cuando satisfaga las necesidades, fines e intereses de la sociedad y por ende dicho objeto adquiere una significación social, no cuando satisface las necesidades, fines e intereses de cada sujeto y adquiera una significación individual, es decir, si la valoración que realiza un individuo sobre un determinado objeto o fenómeno, no coincide con la significación que dicho objeto tiene para la sociedad, entonces la valoración del sujeto no constituye un valor, en otras palabras, para que la *valoración* que realiza un sujeto sobre un determinado objeto o fenómeno sea considerada como *valor*, tiene que coincidir con la significación que dicho objeto tenga para la sociedad. La implicación de estas consideraciones filosóficas desde el ámbito educativo se revela en lo planteado por Sánchez Noda, R. (2005)⁴¹ cuando expresa “... nuestra tarea consiste en promover y desarrollar la satisfacción de necesidades e intereses en el proceso de realización de valores, hacia la formación de una personalidad rica en valores pertenecientes a la sociedad”.

Desde la perspectiva histórico-cultural es posible afirmar que “una personalidad moralmente desarrollada es aquella en la que las necesidades y motivos que le dan origen al

comportamiento se corresponden con los valores socialmente aceptados” (V. Ojalvo, O. Kraftchenko, V. González y Rojas, A.R., 2006)⁴². Tal aseveración remite a otro de los planos de análisis de la formación de valores: el plano instituido, en tanto, lo subjetivo y lo objetivo en este proceso encontrarán su articulación dinámica en los valores institucionalizados.

Con relación a la institucionalización de los valores es preciso considerar la relación valor-ideología, ya que el sistema institucionalizado de valores se expresa a través de la ideología oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho, la educación pública y otras vías, el sistema oficial de valores siempre se presenta a sí mismo como universalmente valioso, es decir, como bien común o bien general.

En Cuba, la vía oficial de presentación de los valores institucionalizados, en el plano educacional superior, la constituye el Modelo del Profesional, el cual debe explicitar los valores inherentes, tanto al plano social como al plano profesional.

Este análisis pluridimensional de los valores (dimensión objetiva, dimensión subjetiva y dimensión institucional) constituye una nueva cualidad que supera las miradas fragmentadas que a lo largo de la historia han prevalecido en la formación axiológica del hombre. Desde el enfoque histórico-cultural, esta pluridimensionalidad para el estudio de la formación de valores profesionales pedagógicos refleja el carácter integrador de dicho proceso en el cual se manifiesta los motivos e intereses (interno), las necesidades y exigencias sociales de formación (externo).

En lo referido a la visión integradora para el desarrollo del proceso de formación de valores, desde los contenidos de las diferentes disciplinas del currículo, resultan significativos los criterios emitidos por diversos autores sobre los **valores compartidos**, los cuales defienden la necesidad de un accionar pedagógico integrado y armónico en la dirección de dicho proceso, posición compartida por el autor de esta tesis.

Al respecto García, S. y Dolan, S.L. (2003)⁴³ plantean que “en todo grupo humano pueden prevalecer muchos valores, pero los *valores compartidos* son los pocos valores críticos que deben servir de *eje* en el funcionamiento de cada entidad. Es importante reconocer que, sobre un *eje* no pueden girar muchas cosas porque si no el eje se rompe, se traba o no funciona, por ello los valores compartidos son los "pocos" valores críticos que tienen mayor peso o más impactan en la Misión y la Visión de la organización”. En esta misma dirección Díaz Llorca, C. (2004)⁴⁴ refiere que los valores compartidos “son aquellos valores que han sido diseñados y están definidos como parte del sistema de valores y que tienen validez para toda la

organización, así como que han servido para alinear a todos los trabajadores alrededor de ellos. Están formados por los valores estratégicos y los valores tácticos".

Los criterios anteriores, a pesar de la diversidad de origen, apuntan hacia la necesidad de un abordaje transversal en el tratamiento de la formación de valores, desde los contenidos de las diferentes disciplinas en el ámbito pedagógico, por lo que para el autor de esta tesis los valores compartidos son *las significaciones socialmente positivas y comunes que se manifiestan en una organización educativa y que se desean formar, que permitan solucionar los problemas que se presentan en la práctica pedagógica para conducir el comportamiento ético de todos sus miembros hacia el alcance de los objetivos educacionales propuestos, desde una perspectiva metodológica transversal.*

En el ámbito de la formación profesional la axiología toma matices que, si bien conectan con los aspectos teóricos que sustentan la formación de valores de manera general, particularizan en la apropiación de aquellas normas, conductas y modos de actuación inherente al objeto de la profesión y que distinguen a un **profesional competente**.

Con relación a la **competencia profesional** en el proceso de formación de valores y su relación con los modos de actuación profesional resulta relevante lo planteado por Barreto Argilagos, G. y Blanco Sánchez, R. (2008)⁴⁵ al decir que "el modo de actuación es una abstracción que modela lo que la sociedad espera de un conjunto de sus integrantes, por ejemplo, de los egresados de cierta profesión. La competencia de cada uno de esos profesionales es algo concreto. En su aspecto exterior se expresa como desempeño profesional. Es la personalidad transformada por el proceso formativo en cierto modo de actuación; y, a la vez, el modo de actuación modificado, interpretado, por un ser humano, que le imprime sus características". A juicio de este autor resulta de interés el nexo que se establece entre **competencia profesional** y **modo de actuación profesional**, el cual encuentra su concreción en la *formación de **modos de actuación profesional competentes*** (MAPC), la cual, desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural, alude a un proceso de formación integral de la personalidad, ya que las competencias profesionales constituyen una configuración psicológica que integra lo cognitivo, lo procedimental, lo valorativo y lo actitudinal en el acto de apropiación de la cultura profesional, por lo que el PFVPP tiene que ser por formación de competencias ya que la formación profesional es el proceso de humanizar e intencionar lo social de la profesión en las competencias profesionales. Significa desarrollar la personalidad profesional integral, mediante la modelación del ejercicio profesional en el proceso docente y en toda la vida universitaria para el desarrollo de los futuros modos de

actuación profesionales los que, al desarrollarse en un proceso de formación por competencias, se asumen como MAPC definidos como “el conjunto de acciones algoritmizadas encaminadas a dar solución a los problemas profesionales de modo innovador y creativo, donde los estudiantes adquieren de forma gradual durante la formación inicial, tanto los conocimientos, habilidades y valores propios de la gestión pedagógica; como los relativos a las ciencias de la cual es profesor, lo que garantiza la aprehensión de los métodos para su actuación profesional, a favor de una actuación eficiente en relación con las exigencias del modelo de desempeño profesional construido socialmente” (Breijo Woroz, T., 2011)⁴⁶.

Lo anterior confirma que la mirada a las competencias profesionales desde la perspectiva histórico-cultural alude a una visión integral del desarrollo de la personalidad del individuo, que integra el conocimiento científico con los elementos que distinguen el plano axiológico de la personalidad de los futuros profesionales, ya que “el profesional ha de ser un experto competente en su especialidad y, al mismo tiempo, una persona moralmente madura. Competencia y moralidad, unidas, están dotadas de una fuerza muy potente como motor de las personas, en la misma medida en que configuran y determinan la necesidad de autoestima positiva. Esto no sólo está vinculado a los sistemas de actitudes y valores” (Escámez, J., 1986)⁴⁷, sino que, tal y como apunta Casares, P. M. (2008)⁴⁸ “además, es nuclear en la construcción de la propia identidad”.

La formación de MAPC, implica tener en cuenta que es un proceso que busca lograr en los PFI un nivel “que le permita asumir, de forma dialéctica, flexible e integrada la **solución de problemas** relacionados con su actuación profesional y social, asimilando los riesgos y desafíos de las exigencias contextuales donde se desempeñe, lo cual debe lograrse de forma sistemática desde el proceso de formación universitario” (Tejada, J., 2002)⁴⁹.

La síntesis de todo lo hasta aquí planteado acerca a la idea de que la formación de MAPC constituye también un concepto integrador porque unifica en un solo término, a decir de Rubinstein, S.L. (1979)⁵⁰, “... los elementos ejecutivos e inductivos de la autorregulación de la personalidad” dentro del PEA.

Según Castellanos, B. (2003)⁵¹ “la competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto”.

De lo anterior es posible definir como **competencia profesional pedagógica** al *sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se activan en un determinado contexto profesional pedagógico, favoreciendo un accionar autorregulado como expresión de los motivos, intereses e intenciones profesionales que determinan los modos de actuación para el éxito en el desempeño profesional pedagógico.*

De acuerdo con lo anterior se considera que existe un nexo indisoluble entre la formación por **competencias profesionales pedagógicas, valores profesionales pedagógicos** y los **MAPC**, vistos estos últimos como la manifestación de los valores profesionales subjetivizados ya que “se puede hablar de modo de actuación profesional, cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional” (Addine Fernández, F., 2003)⁵². De lo anterior se infiere que, desde una perspectiva dialéctico-materialista, los modos de actuación profesional revelan, en un proceso de objetivación, los valores profesionales de los que el sujeto es portador por lo que es posible definir como **modo de actuación profesional pedagógico** “*al sistema de acciones pedagógicas profesionales sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla y explicarla científicamente, así como transformarla creadoramente*” (Chirino Ramos, M.V., 2004)⁵³.

En correspondencia con lo anterior, en tanto el modo de actuación profesional pedagógico constituye la manifestación de los valores profesionales pedagógicos subjetivizados, durante el proceso de formación inicial este debe desarrollarse con un marcado enfoque profesional, ya que “... la profesionalización se produce al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permita la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas” (García Batista, G. y Addine Fernández, F., 2005)⁵⁴. De lo anterior se infiere que, desde la perspectiva histórico-cultural, la naturaleza profesionalizada del proceso propiciará que se produzca un aprendizaje profesionalizado desde las vivencias del PFI, ya que “las vivencias que el sujeto irá acumulando en la ejecución de diferentes tareas profesionales, irán marcando definitivamente su autoconciencia y su autoestima en este campo y le facilitará también ir

configurando su identidad profesional” (Del Pino Calderón, J.L., 2007)⁵⁵. En opinión del autor la relación entre identidad profesional y lo vivencial, desde el aprendizaje profesionalizado, resulta de vital importancia puesto que la conformación de dicha identidad profesional constituye la máxima expresión de la subjetivización de los valores profesionales pedagógicos. La profesionalización ha sido abordada por diferentes autores entre los que destacan Añorga Morales, J. (1999⁵⁶, 2001⁵⁷), Addine Fernández, F; García Batista, G.(2004⁵⁸, 2005⁵⁹, 2005⁶⁰), Parra Vigo, I. (2002)⁶¹, García, L. y Páez, V. (1998)⁶², Horruitiner, P.(2006)⁶³, Mijares Núñez, L. (2008)⁶⁴ Breijo Woroz, T. (2010)⁶⁵, entre otros. Estos autores han desarrollado un abordaje holístico de dicho proceso, sin embargo, en opinión del autor de esta tesis, los resultados obtenidos no profundizan en la formación de valores profesionales pedagógicos como fruto del proceso de profesionalización, a pesar de que abordan la teoría que subyace en este proceso.

La sistematización teórica realizada por el autor le ha permitido concluir que en la amplia literatura referida a la formación de valores, la formación axiológica profesional ha sido poco explorada, específicamente la formación de valores profesionales pedagógicos.

En relación a la conceptualización de valores profesionales resulta necesario plantear que, a pesar de existir algunas definiciones resultantes de los trabajos realizados por investigadores cubanos, entre los que se hayan Arana, M. y Batista, N. (1999⁶⁶, 2003⁶⁷), Ortiz Torres, E. (2000)⁶⁸, González Palmira, E. (2004)⁶⁹, Moreno Castañeda, M.J. (2005)⁷⁰, Cuevas Reyes, N. (2004)⁷¹, entre otros, aún existen, a juicios de este autor, posiciones que no se adecuan totalmente a los postulados teóricos que se asumen en la presente tesis. Para alguno de estos autores los valores profesionales son “ideas, conceptos, principios, actitudes, *cualidades*, comportamientos de significación positiva que caracterizan la identidad del profesional en el desarrollo de su actividad económico-productiva” (González Palmira, E., 2005)⁷². Respecto a la conceptualización anterior no se coincide totalmente puesto que en ella se establece una relación directa entre valores y cualidades; aunque constituyen conceptualizaciones cercanas ambas formaciones psicológicas no se identifican totalmente, en tanto, los valores expresan significación social y la cualidad apunta a la significación individual por lo que valor y cualidad solo coinciden si las valoraciones del sujeto se ajustan con la significación social.

A partir de lo anterior se define como **valores profesionales** *al conjunto de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión en el contexto de una realidad histórico-social, que determinarán sus modos de actuación profesional.*

En función del alcance de esta investigación entendemos los **valores profesionales pedagógicos** como *el conjunto de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión pedagógica en el contexto de una realidad histórico-social, que determinan sus modos de actuación profesional pedagógicos* y como **sistema de valores profesionales pedagógicos** al conjunto *jerárquicamente estructurado e interrelacionado de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión pedagógica en el contexto de una realidad histórico-social, que determinan sus modos de actuación profesional pedagógicos*. Al considerar las definiciones anteriores se define la **formación de valores profesionales pedagógicos** como el *proceso estructurado de apropiación socialmente significativa del sistema de contenidos referidos al objeto de la profesión pedagógica en función de los motivos, necesidades, intereses e intenciones profesionales que determinarán los modos de actuación profesional pedagógicos del PFI, bajo la acción mediadora del profesor en el contexto de una realidad histórico – social*. A partir de desarrollar en las UCP un proceso orientado a la formación de valores profesionales pedagógicos se estará contribuyendo a conformar, en los PFI, la *profesionalidad pedagógica* y en esta misma medida el reconocimiento social hacia la profesión.

Es por ello que el enfoque histórico-cultural constituye un referente obligatorio para el estudio del proceso de formación axiológica desde el tratamiento de los contenidos de las disciplinas y/o asignaturas, según la visión del autor de la presente tesis y del contexto de esta investigación.

Partiendo de las ideas centrales de este enfoque, se asumen como invariantes para el estudio del PFVPP las siguientes:

- La unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que expresa su reconocimiento al carácter integral del psiquismo humano.
- El reflejo activo de la conciencia, que plantea que el hombre en su desarrollo llega a autodeterminarse a partir de un complejo proceso que se inicia con la propia vida. En el mismo el hombre asume una posición activa, condición esencial para que este se produzca.
- La relación entre enseñanza y desarrollo vista a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP).
- La teoría de la actividad en el PFVPP.

El papel de la actividad y su relación con el PFVPP constituye una de las esencias que ilustra la pertinencia del análisis de la formación de valores en los PFI, desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural, en tanto la actividad se revela como elemento mediador entre el sujeto que aprende y los contenidos a subjetivizar en el proceso.

El reconocimiento del carácter integral del psiquismo humano lleva a Vigotsky a considerar la relación entre lo afectivo y lo cognitivo como elemento esencial en este, consideración sumamente importante para la formación de orientaciones valorativas donde lo afectivo juega un papel tan importante ya que todo objeto potencialmente tiene valor para el sujeto en tanto, a través de la actividad "... tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva" (Leontiev, 1981)⁷³, y el sujeto logra revelar la **significación** que para él tiene dicho objeto ya que, de acuerdo con González Rey, F. (1998)⁷⁴, la significación "... es el valor que puede adquirir coyunturalmente un contenido en el proceso de regulación del comportamiento del sujeto".

Desde esta perspectiva se puede entender que la formación de valores estará en correspondencia con la calidad de los aprendizajes que se generen en el PFI fruto de la apropiación activa de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión en un contexto de trabajo cooperado y socializado, ya que desde el enfoque histórico-cultural el aprendizaje se considera como "*... actividad social donde se produce y reproduce el conocimiento, mediante la cual los sujetos asimilan los modos sociales de actividad e interacción, y más tarde en la escuela, los fundamentos del conocimiento científico bajo condiciones de orientación e interacción social*". (Vigotsky, L. S., 1988)⁷⁵.

Referido al aprendizaje algunos autores, a saber, Carranza, J. (1993)⁷⁶, Díaz-Barriga Arceo, F. (1998)⁷⁷, entre otros, hacen referencia a que el sujeto construya el conocimiento a partir del desarrollo alcanzado por sus estructuras mentales y esto en función del grado de maduración, y desde la perspectiva de análisis que ofrece Vigotsky, L. S. (1988)⁷⁸, López, J. (1996)⁷⁹ y Zilberstein Toruncha, J. (1997)⁸⁰ entre otros, sostienen que la enseñanza provoca el desarrollo individual a partir de la actividad social, de la interrelación con los otros.

¿En todos los casos es el mismo tipo de actividad? ¿Qué tipo de actividad propicia mayor calidad del aprendizaje?

La actividad es un modo específicamente humano, que permite al hombre relacionarse con el mundo y a la vez lo "hace personalidad". "En la actividad tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen (...). La actividad no es una reacción, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo (...). La actividad del

individuo humano constituye un sistema comprendido en el sistema de desarrollo de la sociedad” (Leontiev, A. N., 1981)⁸¹.

La actividad práctica es un proceso mediato esencial, de naturaleza material. Está determinado por la realidad natural y social, y siempre deviene en un resultado objetivo material que no deja de contener lo espiritual. “La actividad es imprescindible para el conocimiento pero esta no consiste solamente en realizar acciones visibles, sino sobre todo, en realizar acciones mentales reflexivas que permitan la interpretación correcta de la realidad” (Pansza M., 1987)⁸². De lo anterior se infiere que para una apropiación activa del sistema de valores profesionales pedagógicos es un requisito indispensable la implicación del PFI en actividades que le permitan desplegar sus modos de actuación profesional y modificarlos, en tanto reorienta su escala axiológica profesional, como expresión de los mecanismos de autorregulación que evidencian el carácter activo de su personalidad.

La actividad cognoscitiva permite la formación de la imagen ideal del objeto, es decir, la reproducción espiritual del conocimiento, expresa qué son las cosas. La actividad cognoscitiva implica la activación de los procesos del pensamiento, la movilización y estimulación para aprender de la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización, etcétera. “Para enseñar una acción práctica hay que dirigir la atención principal no a la parte práctica, sino a la parte interior, intelectual – léase actividad cognoscitiva - La realización de cualquier actividad práctica es imposible sin el apoyo de determinadas actividades cognoscitivas” (Talízina, N. F., 1987)⁸³. De esto se puede comprender que las acciones intelectuales se hacen perceptibles con el apoyo de operaciones materiales exteriores, pero estas a su vez favorecen la actividad mental de modo tal que ambos tipos se complementan.

Es importante que los PFI aprendan a valorar acerca del contenido de la enseñanza (actividad valorativa) que lo lleva al para qué de lo que estudian, a la importancia que tiene para la sociedad y para sí.

La actividad valorativa es el modo en que existen las necesidades e intereses del hombre y se expresa en las relaciones valorativas y en los valores; es la que permite al sujeto conocer los objetos a partir de su valor, de su significado (para los otros) y de su sentido (para sí) desde el punto de vista utilitario, moral, político, etcétera. “El sentido que tiene para el hombre lo que él concientiza (...) el sentido expresa la relación del motivo de la actividad respecto al objetivo directo de la acción” (Leontiev, A. N., 1982)⁸⁴. Por tanto el sentido es el grado de concientización de la acción.

Para que exista calidad en el aprendizaje el PFI debe realizar con los contenidos de enseñanza los tres tipos de actividad. “Una adecuada relación entre los tres tipos de actividad debe propiciar la autorreflexión acerca del propio proceso de pensamiento en cada estudiante, es decir, que se estimulen sus procesos metacognitivos” (Labarrere, A.F., 1996)⁸⁵.

Si todos los contenidos que el PFI recibe en el desarrollo del PEA de las disciplinas, potencialmente pueden tener un **valor** para él, si se reconoce la importancia de la **actividad** en el proceso de aprendizaje; entonces existe una relación entre los componentes asociados a la formación del valor y la **actividad cognoscitiva, valorativa y práctica**.

El componente cognoscitivo.

Para realizar cualquier acto valorativo resulta imposible desprender la valoración del **conocimiento**, ya que solo el conocimiento de las cosas permite a estas convertirse en objeto de reflejo valorativo, en otras palabras, *nadie puede valorar lo que no conoce*. El conocimiento es el reflejo de las cosas en la conciencia del hombre, por tanto, es subjetivo desde el mismo momento en que él no puede existir independientemente del hombre, de su sujeto portador. El conocimiento adquirido es el producto de la actividad cognoscitiva. La valoración nunca aparece desprovista totalmente de su componente cognoscitivo que es el que permite obtener la información imprescindible acerca de las propiedades y relaciones de los objetos de la realidad. “El desarrollo de la ciencia constantemente provoca la aparición de nuevos valores, cuya concientización exige, en muchas ocasiones, la salida de los marcos del nivel de desarrollo alcanzado por la actividad valorativa” (Fabelo Corzo, J.R., 2004)⁸⁶. No cabe duda que el proceso de formación de valores contiene un *componente cognoscitivo*, aunque no se reduce a él.

El componente afectivo – volitivo.

En toda actividad cognoscitiva están presentes determinados momentos que no están dados directamente por el objeto reflejado, sino que están condicionados por el mundo subjetivo del hombre, por su experiencia, sus necesidades, sus intereses e inclinaciones. “La ausencia de todo tipo de necesidades e intereses, en el reflejo valorativo de la realidad hace a este innecesario e imposible” (Fabelo Corzo, J.R., 2004)⁸⁷. Al respecto planteó Lenin, V.I. (1983)⁸⁸ “sin emociones humanas nunca ha habido, ni habrá jamás, búsqueda humana de la verdad”. Todo proceso psíquico constituye la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo. Los sentimientos y emociones son una forma de expresión de la relación valorativa del hombre con la realidad circundante. “Mientras los procesos cognoscitivos producen un reflejo o imagen del mundo, los procesos afectivos – volitivos expresan como afectan la realidad reflejada a las necesidades e

intereses de la personalidad y modifican la intensidad o activación de la actividad del sujeto” (González Serra, D., 1995)⁸⁹.

“La conciencia humana es el conocimiento de la realidad más la valoración de esa misma realidad. “La conciencia del hombre no se limita solo a sus impresiones acerca de las propiedades de la realidad (a su conocimiento), sino que va más allá, descubre la relación del sujeto con los objetos y fenómenos de la realidad, brinda una valoración sobre ellos desde el punto de vista de sus necesidades e intereses (...) la presencia de dos aspectos en la conciencia humana (el conocimiento y la valoración) representa su definición más importante y esencial, que a la vez es la única que permite descubrir su verdadera estructura” (Diamin V., 1980)⁹⁰.

El hombre refleja la realidad objetiva, no solo cognoscitivamente, sino también emocionalmente, valorativamente, a través del prisma de los fines, intereses, gustos y deseos. El proceso de formación de valores, entonces, posee un **componente afectivo – volitivo** y guarda una estrecha relación con la actividad valorativa que realiza el sujeto.

El componente práctico.

Lenin planteó: “El punto de vista de la vida, de la práctica, debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento”.

“La actividad práctica es la actividad adecuada a fines, proceso que determina la naturaleza social del hombre, de sus productos y sus resultados” (Pupo, R., 1990)⁹¹.

El sujeto para valorar un objeto necesita conocer las propiedades objetivamente existentes de dicho objeto, esto está determinado, en última instancia, por la práctica. “De esta manera, la dependencia del conocimiento respecto a la práctica es la ley de la existencia y desarrollo del propio conocimiento” (Fabelo Corzo, J. R., 1989)⁹². Por tanto la práctica genera conocimiento, lo dirige y lo utiliza en calidad de medio para su propio desarrollo. El hombre siempre dirige sus esfuerzos cognoscitivos a aquello que le es necesario, a la revelación de aquellas propiedades de los objetos que son significativas para su actividad práctica y que sirven para la satisfacción de determinadas necesidades. En la medida en que se desarrolla la práctica histórico-social, se desarrollan las necesidades humanas, lo que conduce a una valoración más plena y profunda de la realidad objetiva. “El conocimiento de cualquier objeto está mediatizado por su valoración desde el ángulo de las necesidades y fines prácticos del hombre” (Fabelo Corzo, J. R., 1997)⁹³.

La significación del conocimiento, ante todo, depende de su veracidad, o lo que es lo mismo, en la medida en que refleja adecuadamente su objeto. Es la práctica la que permite establecer el grado de adecuación del reflejo cognoscitivo de la realidad.

La actividad cognoscitiva y la actividad axiológica son productos de la actividad práctica del hombre. Por tanto, lo que el hombre conoce (conocimiento) y valora (valoración) de la realidad, es porque actúa prácticamente (práctica) en aras de transformar dicha realidad y contribuir al desarrollo social.

I.3 El proceso de formación de valores en la Educación Superior Pedagógica

La Educación Universitaria se ubica en un momento psicológico muy importante para los profesionales en formación que por ella transitan. La preparación para la profesión constituye la necesidad básica que se corresponde con la edad psicológica que poseen los educandos en este nivel de enseñanza. Esto habla por sí solo del importante papel que deben jugar las instituciones docentes para satisfacer las demandas propias que de esta edad psicológica se derivan sin obviar, claro está, el papel del resto de los factores socializadores.

Como resultados de diversas investigaciones en el contexto universitario, tanto en centros adscritos al MES y propiamente en las UCP, entre las que destacan las de: Arana Ercilla. M. (1999)⁹⁴, Batista Tejeda, N. (2001)⁹⁵ Suárez Rodríguez, C. (2002)⁹⁶, Rodríguez Suárez, A. (2003)⁹⁷, se pueden establecer regularidades que revelan concepciones a considerar para desarrollar con éxito el proceso de formación de valores en este contexto; visión esta que comparte el autor de la presente tesis, a saber:

1. Asumir el PEA, no solo como un acto en el que se enseña, sino también, fundamentalmente, como un proceso en el que se educa.
2. “Los valores como formaciones motivacionales de la personalidad se forman y desarrollan a lo largo de la vida del ser humano en un complejo proceso educativo en el que intervienen la familia, la escuela y la sociedad” (González Maura, V., 2001)⁹⁸.
3. Considerar el rol insustituible del profesor, aun sin desdeñar el carácter activo del estudiante
4. Considerar que cuando se habla de contenidos suelen distinguirse dentro de su estructura al menos tres elementos, los contenidos conceptuales (conocimientos), los procedimentales (habilidades) y los contenidos actitudinales (valores).

5. Tener en cuenta que los valores no se forman de una vez, que por tanto no son inmutables, sino que se configuran a lo largo de toda la vida, y que en cada etapa los individuos entran en relación con un conjunto de valores, los cuales expresan cómo ven el mundo y de qué modo se sitúan en él.

6. El estudiante universitario se encuentra en un período de desarrollo de su personalidad, la edad juvenil, que constituye un momento de tránsito de la niñez a la adultez, en el que tiene lugar la consolidación del sistema motivacional y cognitivo que orienta su actuación, al lograr la regulación de la misma, sus formas más complejas de expresión en la autodeterminación. “Por ello la educación de valores adquiere en este período una importancia extraordinaria ya que es en este momento que existen mayores posibilidades para la consolidación de valores que funcionan con perspectiva mediata, posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación” (González Maura, V., 2001)⁹⁹.

7. “La formación de valores en la institución universitaria es responsabilidad de todos los profesores y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares que desarrolla la institución universitaria pero fundamentalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje” (González Maura, V., 2001)¹⁰⁰.

8. La formación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la formación de valores del estudiante universitario.

9. Considerar el proyecto de vida profesional (PVP) como uno de elementos de partida para diseñar el proceso de formación de valores profesionales.

Con relación al PVP, constituye una necesidad para los fines y contexto de esta investigación analizar la relación del mismo con la identidad profesional pedagógica y los valores profesionales pedagógicos.

El fin de la educación lo constituye la formación de la **personalidad**, entendiendo esta como “un sistema de alto nivel de integración de funciones psíquicas del individuo, un complejo de formaciones estructuradas sobre ciertos principios que funcionan dirigidos a un objetivo” (...) “y el objetivo constituye el sentido fundamental de la actividad del individuo, se expresa en el **proyecto de vida** que es “el conjunto de representaciones mentales sistematizadas sobre cuya base se configuran las actitudes y disposiciones teóricas del individuo, y que para ejercer una dirección auténtica de la personalidad, este modelo debe tomar una forma determinada en la actividad social del individuo y en las relaciones con las personas. Es decir, la

característica directriz de este modelo ideal se expresa no solo en lo que el individuo quiere ser, sino en su disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo y de darle una forma precisa en el curso de su actividad” (D’Angelo, O., 1996)¹⁰¹.

Como quiera que el desarrollo psicológico es un proceso de naturaleza compleja determinado por la relación dialéctica entre los factores internos y externos, entre lo individual y lo social pero en última instancia determinado por lo social, entonces, a cada periodo le corresponde una forma particular de esta relación o lo que Vigotsky definió como **situación social del desarrollo** “alrededor de la cual se organiza todo el proceso de desarrollo de la personalidad y de sus diferentes esferas” (Ojalvo, V., 2003)¹⁰². En esta noción se expresa el vínculo entre las condiciones de vida del individuo, en una etapa vital dada, y sus particularidades psicológicas, lo que condiciona la dinámica del desarrollo psicológico. “La situación social de desarrollo comprendería, entonces, la relación entre la posición que se ocupa en el sistema de las relaciones sociales accesibles y la posición interna del individuo, en cada etapa” (Bozhovich, L.I., 1976)¹⁰³.

De acuerdo con Domínguez García, L. (2007)¹⁰⁴ “la situación social del desarrollo propia de la juventud condiciona el surgimiento de una concepción científica y moral del mundo, de la que forman parte los valores. Esta concepción del mundo contribuye al proceso de autodeterminación del joven en todas las esferas significativas de su vida, entre las que se destacan la elección y el desempeño de una profesión o actividad laboral” ya que, en términos de construcción de su identidad personal, el joven es capaz de proponerse tareas para su autoeducación.

Todo lo anterior permite comprender que en las universidades, dado su encargo social, la formación de la personalidad adquiere dimensión propia: la formación de la personalidad profesional, siendo esta una personalidad desarrollada o en desarrollo y esta se define como aquella que “al caracterizar a un individuo concreto, donde el sistema de procesos y funciones que la forman se encuentran estructurados de manera armónica, en un proyecto de vida realista, donde predomina la autodirección consciente de los esfuerzos del individuo para lograr el desarrollo de sus potencialidades en forma creadora, así como su participación en la actividad social de acuerdo con valores de contenido progresista” (D’ Angelo, O., 1997)¹⁰⁵. Por lo que el proyecto de vida, visto como sistema de objetivos mediatos vinculados a las principales esferas de realización del PFI, entre las que se destaca la profesión, su autorrealización, entre otras metas, tiene como importante sostén el conjunto de valores que se estructuran como contenidos de su concepción del mundo y que también forman parte de

su identidad personal ya “que cuando la profesión se convierte en una configuración subjetiva, en ella se expresan elementos dinámicos generales de la personalidad, pasando a ser, como toda configuración personológica, un elemento esencial de la identidad del sujeto” (González Rey F., 1995)¹⁰⁶ para de esta manera conformar, dentro de su rasgos personológicos, la construcción de su **identidad profesional**.

La identidad profesional es reconocida por algunos investigadores (Navarrete Cázales, Z., 2006¹⁰⁷ y Álvarez Martín, F., 2004¹⁰⁸) como un mecanismo, un constructo, una entidad que se construye en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. Sin embargo en la presente investigación el autor es consecuente con el carácter de proceso que le otorgan Aranda Cintra, B. (2004)¹⁰⁹, Díaz Suárez, R. (2003)¹¹⁰, Díaz Barranco, C. (2007)¹¹¹ y Venet Regina, M. (2009)¹¹², lo cual facilita que pueda ser modelado, permite considerar que tiene un estado inicial y puede llegar a un estado deseado, que se puede transformar. En tal sentido se plantea como elemento inherente al concepto de identidad su carácter “dinámico y de transformación permanente” (Camilleri, C., 1999)¹¹³. Por todo lo anterior el autor asume la identidad profesional como “el proceso de apropiación activa y consciente del modelo de un profesional correspondiente a un campo disciplinar, que depende del tipo de relación y vivencias del sujeto con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en un tiempo y contexto específico” (Despaigne Hechavarría, M., 2009)¹¹⁴.

Entonces, en lo referido a la profesión pedagógica dicha identidad se entiende “como los rasgos de la personalidad y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un/a educador/a cubano/a, lo que lo/a obligan a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional...” (Chirino Ramos, M. V., 2004)¹¹⁵.

Es a través de la apropiación de los **valores profesionales pedagógicos** que el sujeto construye su **identidad profesional pedagógica** y al desarrollar esta, establece los nexos de pertenencia hacia el colectivo profesional al cual se insertará. “La conformación de la identidad profesional pedagógica contribuye a que el estudiante comience a reconocerse como el profesional que será en un futuro, y se familiarice con los conocimientos, valores, hábitos, habilidades, capacidades y estilos de comunicación que deberá tener, para desempeñarse óptimamente en esa profesión” (Despaigne Hechavarría, M., 2010)¹¹⁶.

Por tanto, en la medida que el PFI construye su **identidad profesional pedagógica** se clarifican en él las orientaciones o direcciones de su personalidad hacia la construcción del

proyecto de vida profesional. Ambas conformaciones psicológicas, identidad profesional y proyecto de vida profesional, se estructuran en el individuo en la medida que el sujeto se apropia de los **valores profesionales pedagógicos**.

Los valores como formaciones psicológicas expresan su función reguladora de la actuación a través de objetivos de carácter mediano que se elaboran con la participación de un proceso complejo de reflexión por parte del sujeto en el que tiene lugar la valoración y autovaloración de las posibilidades objetivas y subjetivas de lograr dichos objetivos y en el que se realizan esfuerzos volitivos para su consecución. De esta manera, la estructuración, contenido y dirección del proyecto de vida profesional, por su naturaleza, origen y destino, están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. "... la elección de la profesión se convierte en el centro psicológico de la situación del desarrollo de los jóvenes, creando en ellos una posición interna peculiar" (Bozhovich, L. I., 1976)¹¹⁷. Entonces el proyecto de vida profesional se convierte en componente medular de la situación social del joven, de donde parten o donde convergen acciones particulares de toda su actividad y todos sus intereses. Esta estructura psicológica posee una importancia fundamental en su vida y determina la formación de orientaciones o direcciones de su personalidad muy significativas. "El proyecto de vida profesional se caracteriza en esta etapa del desarrollo de la personalidad, por una autodirección objetiva cuando el joven es capaz de: plantearse objetivos-metas profesionales sucesivos de desarrollo de sus potencialidades personales, pronosticar y buscar alternativas de solución de los problemas profesionales que surgen en la consecución de los objetivos propuestos, elegir cursos alternativos con un sentido de responsabilidad" (Meléndez Ruíz, R., 2009)¹¹⁸.

Conforme a lo anterior, la materialización del proyecto de vida profesional, tendrá como sustento que el sujeto sea portador de los valores profesionales pedagógicos.

Por tanto, resulta vital que las UCP desarrollen un proceso de socialización profesional el cual se asume como un "proceso de adquisición de identidad, de desarrollo de sentimientos de pertenencia, y es esencial para desarrollar una identidad profesional consolidada. En el proceso de socialización es, donde se integran los conocimientos, normas, valores, y cultura de la profesión" (Ramíó Jofre, A., 2005)¹¹⁹.

La calidad y eficiencia del proceso de formación inicial del profesional de la educación, el cual se considera que debe ser un proceso de socialización profesional, pasa por considerar la construcción paulatina del proyecto de vida profesional en función de los valores profesionales

pedagógicos que lo sustentan para que de esta manera el PFI sea protagonista de la conformación activa de su identidad personal y profesional ya que “proyecto de vida, valores e identidad constituyen importantes indicadores del desarrollo personológico” (Domínguez García, L., 2007)¹²⁰.

I.4. El proceso de formación de valores profesionales pedagógicos visto desde la Didáctica de la Educación Superior

El PEA, el cual se asume como el “proceso formativo escolar que del modo más sistémico se dirige a la formación social de las nuevas generaciones y en él el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (Álvarez de Zayas, C., 1999)¹²¹, el cual se revela como objeto de estudio de la Didáctica como ciencia, constituye el ámbito idóneo para la formación de valores profesionales pedagógicos ya que, dentro de los procesos que se verifican en las instituciones docentes, al desarrollarse con mayor sistematicidad, potencialmente le permitirá al PFI revelar la significación de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión.

En función de lo anterior se puede entender que si la Didáctica es la ciencia que tiene como objeto de estudio el PEA, entonces el PFVPP de los PFI desde las diferentes disciplinas del currículo, se subordina a las leyes y categorías que rigen a la Didáctica como ciencia.

Al abordar la problemática de los valores en el contexto educacional, es necesario partir de la premisa de que estos constituyen **contenido** de la educación definido a partir del **objetivo**, que se concreta en el modelo del profesional, como fin de la enseñanza.

En el proceso de formación de valores, el contenido del PEA constituye un núcleo que orienta la conducta, pues se asume que el valor no existe al margen del contenido, luego el profesor tiene que ser capaz de en cada contenido determinar la información esencial para que el PFI pueda objetivamente establecer las relaciones de ese contenido con la vida, en correspondencia con sus necesidades e intereses.

En el ámbito educacional contemporáneo cuando se habla de contenidos, suelen distinguirse, dentro de su estructura, al menos tres elementos: (Coll, C. 1994¹²²; Vázquez, S. 1999¹²³)

- **Contenidos conceptuales:** referidos a hechos, conceptos y teorías. Tales contenidos están directamente relacionados con el saber y con la capacidad del estudiante para conocerlo y manifestarlo.
- **Contenidos procedimentales:** referidos a las capacidades para llevar a cabo acciones cognitivas y comportamentales. Tales contenidos se refieren al saber hacer.

- **Contenidos actitudinales:** referidos a normas, actitudes y valores. Tales contenidos están directamente relacionados con el modo de ser del sujeto, contribuyen a configurar una manera de ser y proporcionan unidad y coherencia a la manera de sentir, enjuiciar y actuar. Estos contenidos también se conocen como contenidos de valor.

De lo antes planteado se deriva que “los valores son **contenidos** que pueden ser aprendidos por los sujetos y pueden ser enseñados”. (Báxter, E. (2003)¹²⁴; Fabelo Corzo, J.R. (2004)¹²⁵; Vázquez, S. (1999)¹²⁶; Amador, A. (1999)¹²⁷. “Todo lo que enseñamos, absolutamente todo, puede ser objeto de valoración” (Álvarez de Zayas, C., 1996)¹²⁸.

“Los contenidos cuando de formación de valores se trata, no pueden ser reducidos al desarrollo de capacidades cognitivas en los alumnos, a los clásicos contenidos conceptuales, sino que hay que incluir los contenidos procedimentales y de valor” (Vázquez, S., 1999)¹²⁹.

¿Qué contenidos impartir, qué valores formar?

Atendiendo al carácter rector del **objetivo** en la dirección del PEA, este debe ser formulado de manera que explicita la aspiración formativa en términos que revele los elementos de contenido, que atendiendo al objeto de la profesión pedagógica, constituyen significaciones sociales de las que el PFI se debe apropiar en tanto va conformando su escala axiológica profesional ya que “... los valores van conformando las convicciones, el **objetivo** recoge las convicciones a formar, los sentimientos a alcanzar y para esto es necesario precisar en cada elemento del contenido el **valor** propio del mismo vinculado al **objetivo** a alcanzar” (Álvarez de Zayas, C., 1999)¹³⁰.

De lo anterior se infiere que el objetivo revela el encargo social y su formulación parte por considerar las exigencias sociales que se concretan en el modelo del profesional y, este a su vez, debe contener los valores profesionales pedagógicos como aspiración formativa.

¿Cómo transmitir los contenidos para que el PFI logre establecer la significación de los mismos y por ende el valor de estos, cómo procede el PFI ante el problema específico que se le plantea?

La apropiación significativa de los contenidos objeto de estudio a partir del papel activo del PFI en el proceso está condicionado, tanto, por los modos de actuación que emplea el profesor dada la naturaleza interna del método seleccionado para transmitir la cultura, como por el accionar que manifiesta el PFI en el acto de subjetivación de los elementos más significativos que tipifican dicho objeto puesto que “... es a través del método que el profesor presenta el contenido al alumno para que este desentrañe, mediante la práctica, la naturaleza de las cosas, descubra sus leyes, sepa que necesidades puede satisfacer y el significado que

poseen según sus intereses y los de la sociedad”. (Morejón Quintana, R.I., 2002)¹³¹. “Si de toda ciencia hacemos que el estudiante busque el significado positivo y la puede aplicar en ese mismo sentido a la práctica social estaremos formando valores” (Batista Tejeda, N., 1999)¹³².

Si se desea que los contenidos asociados al objeto de la profesión pedagógica se conviertan en una necesidad para el PFI, que este sepa operar con los conocimientos y que al operar con estos encuentre el significado socialmente positivo que tienen los mismos en su desarrollo individual, esto solo será posible con el empleo de métodos eficaces.

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Amador, A. (1998)¹³³ para “... formar valores los métodos a emplear en el PEA son los dirigidos a la conciencia, a la actividad y a la valoración”, a saber:

1^{ro}: **Los dirigidos a la conciencia.** Estos sientan las bases para la formación de ideales, pues permiten conocer los modelos correctos del deber ser, tanto en lo social como en lo personal.

2^{do}: **Los dirigidos a la actividad.** Estos sientan las bases para la formación de actuaciones, pues los estudiantes ponen en práctica las formas correctas de actuar. Aquí se recomiendan los métodos productivos que ponen al estudiante en el centro de la actividad.

3^{ro}: **Los dirigidos a la valoración.** Estos sientan las bases para la autorregulación del sujeto, se da la posibilidad de que los estudiantes comparen lo que hacen con el modelo correcto propuesto, aquí es importante potenciar en los jóvenes el control interno y la autovaloración.

Queda claro que, dentro de los componentes del PEA, en el **método** se concreta lo afectivo, ya que se establecen un conjunto de relaciones afectivas que favorecen la **formación de valores**, por tanto el método es el portador del componente afectivo del proceso y constituye *la célula para formar valores*.

I.4.1. El método de resolución de problemas y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos

Una posición de partida, y con el objetivo de evitar la adopción de posiciones extremas por parte de los profesores, parte por considerar que los métodos que estimulan la actividad reproductiva propician la apropiación por los estudiantes de conocimientos ya elaborados, de modos de actuación conocidos; y por otro lado los métodos que estimulan la actividad productiva propician la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador, sin embargo la asimilación productiva y creadora resultan imposibles sin la asimilación reproductiva. “En la resolución de cualquier problema o situación, el estudiante utiliza constantemente los

conocimientos que ya posee” (Martínez Llantada, M., 1999)¹³⁴. De lo que se trata entonces es de erradicar el uso desmedido de uno y otro, es decir, vincularlos racionalmente.

Sin contradecir lo antes citado no cabe dudas que si se desea formar un profesional de la educación que esté dotado de valores profesionales, en función de la SSD propia de la edad juvenil, que sea productor y creador, con un alto grado de independencia que le permita, una vez que egresa, darle solución al conjunto de problemáticas que en su contexto laboral se verifiquen, no solamente desde la empiria sino a partir de su accionar investigativo, esto será posible en la medida que durante el proceso de formación inicial su accionar se centre, precisamente, en la resolución de problemas. “La resolución de problemas es una actividad importante en nuestras vidas, un proceso que cualquiera de nosotros aborda de diferentes niveles de sofisticación cada vez que realiza una tarea o toma una decisión. Es un proceso que implica aprender, e incluso podría argumentarse que es la única vía efectiva de aprender, ya que supone una concepción dinámica del aprendizaje basada en la comprensión y en la acción. Por eso no es de extrañar que la resolución de problemas ocupe una posición central en el currículo de ciencias” (Albaladejo, M. C., 1999¹³⁵ y Caamaño, A., 1998¹³⁶). En este sentido otros autores plantean: “la resolución de problemas debería constituir la piedra angular del currículo escolar. Es el método más susceptible de obtener un aprendizaje significativo y permanente y facilita la transferencia. El alumno constantemente debe reutilizar sus conocimientos en situaciones y contextos variados permitiéndole desarrollar una mayor confianza en sus capacidades y una mayor independencia en el plano del aprendizaje” (Tardif, M., 2004)¹³⁷. A continuación se afirma “... solucionar un problema es una actividad creativa, incluso existen personas que consideran ambos términos una misma cosa” (Martínez Llantada, M., 1998)¹³⁸. Desarrollar el potencial creativo de los PFI en las UCP está relacionado directamente con los métodos que empleen los profesores en la ejecución de la docencia. La utilización desmedida e impensada de métodos que no demanden del PFI una posición activa, que se centren en la aplicación de procedimientos rutinarios ya establecidos, que no le revelan al alumno la significación (el valor) que para él puede tener el material que aprende, que ni siquiera hacen pensar al PFI en cómo aprende (metacognición) difícilmente propiciará el desarrollo creativo de estos.

Entonces el método de resolución de problemas le permite al profesor potenciar la formación de acciones valorativas en los PFI, estas le permitirán enjuiciar el valor de lo que se estudia, su utilidad, *el significado*, el sentido para sí, el para qué. “Todo hecho, fenómeno, proceso, todo lo que existe tiene un valor, que está en la razón de ser de su existencia, en su esencia.

Vinculado a ello está la acción pedagógica que conduce al sujeto a realizar la valoración positiva o negativa, o ambas de aquello que es objeto de aprendizaje” (Silvestre, M., 1999)¹³⁹. Las acciones valorativas es la base para la autovaloración permanente de la persona, para el cuestionamiento de lo que aprende y hace.

La propia conceptualización asumida de valor tiene como célula el término significación, por este entendemos “el valor que puede adquirir coyunturalmente un contenido en el proceso de regulación del comportamiento del sujeto” (González Rey, F., 1998)¹⁴⁰. Entonces, si dentro de los componentes del PEA se asume el método como célula del proceso de formación de valores y la resolución de problemas como la vía para lograr este fin; entonces existe una relación de interdependencia entre método de resolución de problemas, la formación de valores y el aprendizaje significativo ya que la “... significación en sí es un producto de aprendizaje significativo” (David, P., 1983)¹⁴¹.

En Cuba diversos autores, a saber, Campistrous, L. y Rizo, C. (1996¹⁴², 1999¹⁴³), Labarrere, A.F. (1996)¹⁴⁴, Delgado, R. (1998)¹⁴⁵, Mazarío Triana, I. (2000)¹⁴⁶, Capote Castillo, M. (2005)¹⁴⁷, Alonso, I. (2001)¹⁴⁸, García Bertot, S. (2012)¹⁴⁹, entre otros, han abordado la temática de la resolución de problemas desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural que se revelan como referencias para la presente tesis.

En muchas oportunidades los profesores, quizás por desconocimiento, hacen un uso desmedido de estos términos, simplificando en ocasiones, en otras tergiversando la verdadera naturaleza de los mismos. “Definir el término **problema** es difícil pues la resolución de problemas es subjetiva y circunstancial. Las mismas tareas que podrían representar *esfuerzos significativos* para algunos, pueden ser ejercicios de rutinas para otros alumnos. Ser un problema no es una característica de la situación” (Schoenfeld, H. A., 1985)¹⁵⁰.

En la bibliografía consultada existen un número significativo de conceptualizaciones acerca del término **problema**. Por acercarse a los intereses de esta investigación se analizarán, básicamente, los trabajos de Krulick – Rubnick (1980)¹⁵¹, conceptualización que se asume en esta investigación, y de Garret, R.M. (1995)¹⁵².

“Un problema es una situación, cualitativa o no, que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen medios o caminos evidentes para obtenerla” (Krulick – Rubnick, 1980).

“Un problema es una situación o conflicto para la que no tenemos una respuesta inmediata, ni algoritmo, ni heurístico. Incluso ni siquiera sabemos qué información necesitamos para intentar

conseguir una respuesta. El problema se sitúa más allá de lo que nosotros entendemos del mundo” (Garret, R.M., 1995).

De ambas conceptualizaciones resulta lógico pensar que para que exista un problema para el sujeto deben cumplirse las siguientes condiciones (Oñorbe, A.M., 1997)¹⁵³: que haya una cuestión que resolver; que la(s) persona(s) a la(s) que se le(s) presenta la cuestión esté(n) motivada(s) para buscar la solución y que dicha solución no tenga una estrategia inmediata de resolución.

Si existe un “problema” (por casualidad, por búsqueda o por presentación del mismo, que es lo más habitual en la enseñanza) la siguiente condición, muy necesaria aunque no suficiente, es tener interés en ello. Por tanto, cualquier estrategia que implemente el profesor en aras de lograr el éxito de sus PFI en la actividad de resolución de problemas no debe obviar el papel de la motivación, esta garantizará la implicación afectiva de estos ante el problema.

No basta que el PFI sienta la necesidad de resolver el problema, hay que lograr despertar el interés por este. “La eficiencia motivacional aumenta en la medida en que exista una mayor contradicción y, a la vez, una mayor posibilidad objetiva de solucionar tales contradicciones” (González Collera, L., 2004)¹⁵⁴. “Si presentamos a un alumno una situación que se haya mucho más allá de lo que él conoce **y de lo que potencialmente puede conocer**, (negritas del autor) aunque tenga la necesidad de enfrentarla, no reconocerá en ella ningún *significado* y ni siquiera se la planteará como un problema a resolver” (Garret, R. M., 1995)¹⁵⁵. Esto quiere decir que para el PFI la situación está muy por encima de su conocimiento personal y no tendrá ningún sentido. En cambio, si la situación que presenta el profesor al PFI está justo por encima del conocimiento y la comprensión de este, la reconocerá como problemática y como algo que debe ser comprendido. “El interés representa un reflejo no solo de las necesidades sino también de las condiciones, objetos y medios de su satisfacción. Las necesidades constituyen fundamento de partida del interés, (...) las necesidades determinan la dirección del interés y la preferencia que el sujeto le otorga a determinado fenómeno socialmente significativo. “Solo a través del interés las necesidades se convierten en acción” (Fabelo Corzo, J.R., 2013)¹⁵⁶.

La tercera condición de existencia de un problema para el PFI es que *no conozca de forma inmediata una estrategia de resolución*; si no es así, es decir, cuando el que ha de resolver tiene claro el camino a seguir, el PFI que resuelve necesita únicamente aplicar técnicas o estrategias que ya domina. Esta disyuntiva (conocer o no una estrategia de resolución) apunta a otra clasificación brindada por Garret, R.M. (1995)¹⁵⁷.

Problemas cerrados (ejercicios): Situación, pregunta, dudas que enfrenta el sujeto que al aplicar un método algorítmico preestablecido garantizará la respuesta correcta del mismo.

Problemas abiertos: Situaciones para la cual el sujeto no tiene una solución clara y no posee ningún algoritmo que le permita obtenerla.

Que una tarea docente clasifique como ejercicio o problema dependerá del PFI que enfrenta el mismo, es decir, una misma tarea docente para una persona puede ser un simple ejercicio, para otra, un complejo problema. Cada persona aportará a cada situación concreta sus propias experiencias históricamente acumuladas, sus conocimientos e interpretaciones, y como cada interpretación de la situación es única, la situación será distinta para cada resolvente. Se puede enseñar la diferencia entre problema y ejercicio como una frontera personal circunscrita dentro de los límites del conocimiento y la comprensión individual. Alrededor de esta frontera se halla lo que algunos autores como Garret, R. M. (1995), Oñorbe, A. (1997), entre otros, denominan zona de interés óptimo, evidentemente, que desde el enfoque histórico-cultural se reconoce como zona de desarrollo próximo (ZDP).

Lo anterior evidencia que las estrategias de solución para el abordaje de la tarea docente serán individuales, propia de cada resolvente en función de su nivel de desarrollo actual, que visto desde la perspectiva vigotskyana, considera lo potencialmente alcanzable por el sujeto con la ayuda del “otro”. Dicho accionar del PFI se entiende como **resolución de problema** y por este se asume la “*búsqueda consciente de cierta línea de acción o encaminamiento no accesible de inmediato, para alcanzar una meta claramente definida*” (Garret, R.M., 1989)¹⁵⁸.

Si se presenta una tarea docente por debajo de esta zona el papel del PFI se centrará en la aplicación estándar de algoritmos, de procesos rutinarios bien aprendidos. A estas tareas el PFI no le presta demasiada atención ya que son realizadas rutinariamente y no contribuyen a una nueva comprensión de la situación, esto potencia la “tendencia a la ejecución” (Labarrere, S., 1996)¹⁵⁹ y obstruye los actos metacognitivos en los PFI. La solución de ejercicio solo genera información, probablemente esta información tendrá una vida muy corta, se produce y se usa en un lapso breve, no proporciona ninguna comprensión ni concepto nuevo. “Si en nuestras instituciones docentes se malgasta demasiado tiempo trabajando con problemas cerrados (ejercicios) el estudiante tendrá muy pocas posibilidades para practicar su originalidad y para desarrollar su pensamiento creativo” (Garret, R.M., 1988)¹⁶⁰. Si deseamos que los PFI sean creativos, que en ellos se logre revelar la *significación* de los contenidos, el empleo de problemas auténticos es una necesidad hoy. “El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del

desarrollo total del alumno. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que, más bien, va a remolque de dicho proceso” (Vigotsky, citado por Neto Cabral, 2004)¹⁶¹.

Por tanto, *el empleo del método de resolución de problema solo es posible cuando se trabaja en zona de desarrollo próximo (ZDP) y es en esta zona donde potencialmente los nuevos aprendizajes adquieren significación para el sujeto que aprende, en fin, adquieren valor*. El papel del profesor está en saber cuál es esta zona, dado que en su generalidad será distinta para cada PFI (papel del diagnóstico).

En función del marco contextual en el que se desarrolla la presente investigación así como por su objetivo, se puede entender que el término problema aquí abordado adquiere como dimensión lo profesional por lo que al *problema profesional*, desde lo conceptual, le asisten las disquisiciones teóricas antes planteadas.

En este sentido el problema profesional entendido por “situación inherente al objeto de la profesión y en tanto problema, se expresa como una contradicción, que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución, condicionado por la sociedad, lo que da lugar a la generación de nuevos conocimientos y situaciones, favorece el perfeccionamiento del profesional en sus contextos de formación y se expresa en la unidad entre socialización y apropiación de la cultura científica” (Addine Fernández, F., 2001)¹⁶², se materializa en el PEA a través de la tarea docente como célula de dicho proceso cuya tarea profesional es entendida como *“la actividad en condiciones concretas de realización, con un fin en sí misma y una solución real, donde se identifican los momentos de su realización, desde el planteamiento del problema hasta su solución y evaluación”* (La O Moreno, W., 2011)¹⁶³.

De la propia definición de tarea profesional, se deduce que el problema condiciona y orienta la tarea, concretándose con esta su solución. Al mismo tiempo el problema no existe fuera del sujeto (profesional o en formación) que lo identifica, aborda y resuelve. Por tanto, y como ya se ha defendido, para que exista un problema profesional, que se concreta en la tarea profesional, es condición necesaria que el PFI lo asuma desde una perspectiva creativa, se implique en su proceso de solución puesto que este (el problema profesional) no existe al margen del resolvente y debe concebirse en ZDP para que sea considerado como tal.

Cualquier acto creativo implica, necesariamente, activar todo el sistema conceptual, procedimental y actitudinal precedente, que en opinión del PFI, serán necesarios para enfrentar el problema planteado. Los nuevos aprendizajes que deriven del acto de resolución del problema conectarán armónica y significativamente con aquellas estructuras cognitivas

que poseía el PFI antes del acto creativo. Esto no es otra cosa que aprendizaje significativo, el cual, al decir de Castellanos Simons, B. et al. (2001)¹⁶⁴ "... es aquel que, partiendo de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses, y experiencia previa del estudiante hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido. El aprendizaje significativo potencia el establecimiento de relaciones: relaciones entre aprendizajes, relaciones entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo y motivacional de los estudiantes, relaciones entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos que se forman, relaciones entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica. A partir de esta relación significativa, el contenido de los nuevos aprendizajes cobra un verdadero **valor** para la persona, y aumentan las posibilidades de que dicho aprendizaje sea duradero, recuperable, generalizable y transferible a nuevas situaciones".

La significatividad de los aprendizajes que se llevan a cabo constituye, sin dudas, una condición para este complejo PFVPP. Por tanto, cuando en el PFI se producen aprendizajes significativos, fruto del empleo del método de resolución de problemas, los elementos de la cultura de los que se ha apropiado adquieren para él significación. Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa, no solo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad. Como la formación del valor desde esta perspectiva filosófica, tiene como núcleo conceptual la significación, entonces dichos contenidos adquieren valor. Este es el camino para la formación de valores desde el PEA.

La problematización de la enseñanza asociada a la formación de valores, constituye un foco de atención. En el II Taller Nacional sobre Trabajo Político – Ideológico en la Universidad, Álvarez de Zayas, C. (1998)¹⁶⁵ planteó: "apoyándonos en el pensamiento martiano de que conocer es resolver podemos decir, que el que no sabe hacer, no sabe, porque la dialéctica justamente de la habilidad y conocimiento precisa que solo se posee bien el conocimiento cuando se opera con él, cuando se resuelve problemas". Más adelante expresa: "... *queremos formar un egresado que no solo sepa resolver problemas, sino que forme valores como resultado de la solución de esos problemas*".

El estudio de diferentes posiciones teóricas de índole conceptual y procedimental que han prevalecido a lo largo de la historia sobre **valor, valoración, formación de valores, valores profesionales, modos de actuación profesional, competencia profesional, problema y**

resolución de problemas le han permitido al autor de la presente tesis arribar a las siguientes conclusiones:

- La axiología ha constituido un centro de interés ancestral en la formación ciudadana.
- La formación de valores se ha sustentado, esencialmente, en la teoría filosófica, sociológica y psicológica de base.
- La formación de valores profesionales constituye una dimensión que imbrica, lo socialmente establecido en el plano ético-moral con aquellos rasgos, conductas y normas propios del objeto de la profesión.
- La formación de valores profesionales pedagógicos constituye una arista muy poco explorada.
- El enfoque histórico-cultural se revela como la base psicológica del PFVPP en el contexto universitario pedagógico, en tanto concibe el mismo desde una perspectiva de interacción social, donde los valores a formar constituyen el fruto de la significación que para el PFI tiene el objeto de la profesión pedagógica, fruto de la subjetivización de los contenidos de las diferentes disciplinas y/o asignaturas.
- El método de resolución de problemas constituye una vía idónea para contribuir al PFVPP, desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, en tanto permite revelar la significación positiva de los contenidos que derivan del objeto de la profesión pedagógica dado su carácter activo, productivo-creativo, que garantiza la implicación afectiva del PFI para la solución de tareas docentes profesionalizadas.

I.5. Bases teóricas de la formación de valores profesionales pedagógicos desde el método de resolución de problemas en la formación inicial de profesores de B/Q y B/G

El estudio de la sistematización de los referentes teóricos de la investigación le ha permitido al autor de esta tesis identificar las bases teóricas de la formación de valores profesionales pedagógicos, desde el método de resolución de problemas, en la formación inicial de profesores de B/Q y B/G, a partir de la toma de partido del autor de la presente investigación de aquellos aspectos del marco teórico referencial afines con sus posiciones teóricas e intereses investigativos, que se concretan y amplían en los fundamentos que sustentan el modelo como propuesta científica de la tesis. Las bases teóricas están en:

La **filosofía de la educación cubana**, que como ciencia particular dentro de las Ciencias Pedagógicas, ofrece, al decir de Martínez Llantada, M. (1997)¹⁶⁶ "... una reflexión o

racionalización superior que pondera una concepción de la vida, la necesidad de finalidades educativas en las que se enmarca la práctica pedagógica concreta en el ámbito axiológico, epistemológico, lógico y metodológico conceptual generalizador”, la cual tiene sus bases en: el **materialismo dialéctico e histórico**; el **humanismo martiano** y el **pensamiento filosófico y la praxis política y social de Fidel Castro**. Desde esta perspectiva dialéctica de análisis, se materializa la mirada pluridimensional de los valores.

La **sociología de la educación cubana**, en tanto constituye la representación, en el ámbito social, de la filosofía de la educación y del método científico que se emplea en la investigación, expresados en las relaciones **escuela-sociedad**, la que rige la esencia de la apropiación de los contenidos socialmente válidos por el sujeto inmerso en el PEA, la relación **individuo-sociedad**, donde se materializa el proceso de objetivación del sujeto en correspondencia con las exigencias sociales y la relación **profesión-contexto social**, que particulariza la esencia de la transformación a la que se aspira.

El **enfoque histórico-cultural** de L. S. Vigotsky y sus seguidores, como teoría integradora que constituye una de las bases de la pedagogía cubana, a partir de conceptos y leyes, tales como: la **Teoría de la actividad**, la **zona de desarrollo próximo**, la **ley de mediación del desarrollo psíquico**, la **autorregulación** y autodeterminación del sujeto que lo hace construir su identidad personal, que, en correspondencia con su **situación social del desarrollo**, estos niveles de autorregulación se traducen en la conformación de su **identidad profesional** y, por ende, en la construcción por el sujeto de su **proyecto de vida profesional**, lográndose lo anterior a partir de la relación **cognición-afectividad** que propicie un **aprendizaje vivencial** y la **apropiación** significativa de la cultura profesional en un contexto de **socialización** de saberes como fruto del trabajo cooperado.

Desde el punto de vista pedagógico, la formación de valores profesionales pedagógicos se sustenta en: La unidad del carácter científico-ideológico del proceso pedagógico; la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en la educación de la personalidad; la unidad de la instrucción-educación-desarrollo y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Desde la perspectiva didáctica se consideran como bases: El **proceso de enseñanza-aprendizaje problematizado** y el papel de la **tarea docente problematizada** desde lo profesional en la formación de valores profesionales pedagógicos; el **carácter sistémico** del PFVPP y la **transversalidad** del PFVPP a partir del establecimiento de los **valores compartidos**.

I.6. Caracterización del estado actual de la formación de valores profesionales pedagógicos en los profesores en formación inicial de las carreras de B/Q y B/G en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”

De acuerdo con González Maura, V. y otros (2001)¹⁶⁷ el diagnóstico de los valores es, desde una perspectiva psicopedagógica, "un proceso sistémico y flexible de conocimiento del contenido y funcionamiento de los valores que regulan la actuación del estudiante universitario en el proceso de formación profesional con el objetivo de potenciar su desarrollo".

A partir de los criterios anteriores se realizó el estudio diagnóstico del estado actual de la formación de valores profesionales pedagógicos de los PFI de las carreras de B/Q y B/G. Este estudio se desarrolló entre los meses septiembre y octubre del curso escolar 2011 y 2012, lo que permitió determinar el inventario de fortalezas y debilidades referidas al objeto investigado para lo que se aplicó un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que permitieron constatar empíricamente el problema y que se exponen en el presente epígrafe. La revisión teórica en la literatura científica y el análisis de las cualidades del objeto investigado permitió determinar las dimensiones e indicadores para el estudio del mismo.

De acuerdo con lo planteado en esta investigación se asume como variable a investigar la ***formación de valores profesionales pedagógicos***, definida en el presente capítulo. Las dimensiones e indicadores que se ponderan para la constatación empírica del problema científico quedaron conformadas como se muestra a continuación, mientras que en el capítulo II se explicitan y fundamentan la totalidad de estos.

Dimensión 1. Valores cognoscitivos de la profesión pedagógica.

Subdimensión 1.1.

- Creatividad profesional pedagógica.

Indicadores

1.1.1. Nivel de originalidad.

1.1.2. Nivel de flexibilidad

Subdimensión 1.2.

- Autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico.

Indicadores

1.2.1. Nivel de conocimiento estratégico.

1.2.2. Nivel en la toma de decisiones

Subdimensión 1.3.

- Colectivismo.

Indicadores

1.3.1. Grado de participación.

1.3.2. Nivel de identificación con el grupo.

Dimensión 2. Valores hacia la profesión pedagógica.

Subdimensión 2.1.

- Intención profesional pedagógica.

Indicadores

2.1.1. Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional.

Dimensión 3. Valores sociales de la profesión pedagógica.

Subdimensión 3.1.

- Competencia comunicativa.

Indicadores

3.1.1. Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa.

Subdimensión 3.2.

- Competencia pedagógica

Indicadores

3.2.1. Nivel de desarrollo de habilidades para la solución de problemas profesionales pedagógicos.

3.2.2. Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte

Dimensión 4. Teórico – metodológica.

Indicadores

4.1. Estado de opinión sobre el conocimiento teórico referido a la formación de valores profesionales pedagógicos y la resolución de problemas.

4.2. Estado de opinión sobre el accionar metodológico para la formación de valores profesionales pedagógicos desde la resolución de problemas.

I.6.1. Población y muestra

En el estudio diagnóstico se consideró como **población** a los 34 profesores del Departamento de Ciencias Naturales y a los 124 PFI de las carreras B/Q y B/G. Como **muestra**, distribuidas en grupos muestrales, profesores: 34, lo que significa que esta es censal y 112 PFI de II a V años de las carreras de B/Q y B/G, lo que representa el 90.32 % de la población.

El criterio de selección muestral para PFI es intencional, al excluir de la misma a los matriculados en el I año de la carrera ya que, dada la naturaleza del plan de estudio, existe un acercamiento limitado al objeto de la profesión lo que obstaculiza que se revelen en el sujeto el conjunto de significaciones socialmente positiva referidas al objeto de la profesión pedagógica. Para la exploración y evaluación de los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos en los PFI, se tuvieron en cuenta los trabajos de Meléndez Ruíz, R. (2009)¹⁶⁸.

La dimensión *valores cognoscitivos de la profesión*, se evaluó teniendo en cuenta su nivel de adecuación en función de la apropiación de la cultura profesional:

- Adecuado: si en la apropiación de los contenidos referidos al objeto de la profesión manifiesta creatividad, autonomía y mantiene una actitud positiva hacia el trabajo grupal.
- Parcialmente adecuado: si en la apropiación de los contenidos referidos al objeto de la profesión manifiesta creatividad, autonomía pero desde posiciones de aprendizaje no cooperadas ni socializadas.
- Inadecuado: si en la apropiación de los contenidos referidos al objeto de la profesión no manifiesta creatividad, autonomía y posiciones de aprendizaje al margen del trabajo grupal.

La dimensión *valores hacia la profesión pedagógica*, caracteriza la actitud emocional del sujeto hacia la futura profesión. Se evaluó a partir de su nivel de implicación:

- Positiva: si el sujeto manifiesta satisfacción e implicación hacia el estudio de la profesión pedagógica.
- Negativa: si el sujeto demuestra insatisfacción y no se implica en el aprendizaje de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión pedagógica.
- Ambivalente: si el sujeto demuestra indistintamente elementos en sentido contrario al estudio de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión (positivo y negativo).

La dimensión *valores sociales de la profesión pedagógica*, visto desde la perspectiva de la aplicación de conductas concretadas en modos de actuación profesional pedagógicos. El estado de desarrollo de la formación de modos de actuación profesionales se clasifican en:

- Adecuadamente desarrollados: cuando los PFI evidencian modos de actuación profesional pedagógicos concretados en competencia pedagógica y competencia comunicativa.
- Parcialmente desarrollados: cuando los PFI evidencian modos de actuación profesional pedagógicos con limitaciones en las competencias pedagógica y comunicativa.
- Inadecuadamente desarrollados: cuando evidencia limitaciones en ambos polos de significación.

En consonancia con la parametrización de las dimensiones anteriores, se establecieron los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos en los PFI clasificándolos en tres grupos:

Grupo I: Formación adecuada de los valores profesionales pedagógicos. El PFI manifiesta altos niveles de desarrollo de creatividad, autonomía y para el trabajo cooperado en el acto de apropiación de la cultura profesional evidenciando una actitud *positiva* hacia la profesión pedagógica, expresada en la satisfacción e implicación hacia el estudio de los contenidos referidos al objeto de la profesión pedagógica, lo que se concreta en modos de actuación profesional *adecuadamente desarrollados* como expresión de la competencia pedagógica y la competencia comunicativa adquirida durante el proceso de formación inicial, evidenciando altos niveles de autorregulación y autodeterminación profesional.

Grupo II: Formación parcialmente adecuada de los valores profesionales pedagógicos. El PFI manifiesta niveles medios de desarrollo de creatividad, autonomía y para el trabajo cooperado en el acto de apropiación de la cultura profesional, manifestando *ambivalencia* hacia la profesión pedagógica, lo que se traduce en el despliegue de modos de actuación profesional *parcialmente desarrollados*.

Grupo III: Formación inadecuada de los valores profesionales pedagógicos. El PFI manifiesta bajos niveles de desarrollo de creatividad, autonomía y para el trabajo cooperado, evidenciando una actitud *negativa* hacia la profesión pedagógica expresada en la insatisfacción y no implicación afectiva por el aprendizaje de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión pedagógica, lo que se traduce en modos de actuación profesional *inadecuadamente desarrollados*.

Descripción del proceso de diagnóstico.

El **análisis documental** se empleó en el estudio de los siguientes documentos: Modelo del profesional vigente, Plan del proceso docente (PPD), Programa de las Disciplinas, Proyecto educativo del grupo, planes de clases de los profesores de las carreras B/Q y B/G y Resolución 210/07¹⁶⁹. Para la aplicación de este método se utilizó la guía que se muestra en el anexo 2.

La **encuesta** a profesores (anexo 4), para conocer el estado de opinión sobre el PFVPP y su contribución desde el PEA, para lo cual se tomó la totalidad de los profesores del Departamento de Ciencias Naturales.

La **observación** de 12 clases a diferentes formas de organización docente (conferencias, clase práctica, práctica de laboratorio y encuentro presencial) para constatar el accionar de los

profesores en la dirección del PFVPP, así como los modos de actuación de los PFI que inciden directamente en el PFVPP. Para ello se utilizó la guía que está en el anexo 3.

El **cuestionario de autorreporte** (anexo 5), para conocer el estado de opinión que poseen los PFI sobre la frecuencia con la que realizan acciones de aprendizaje que inciden en la formación de valores profesionales pedagógicos. Se aplicó al 100% de PFI de la muestra.

La **composición** “Mi futura profesión” (anexo 6), para valorar la implicación afectiva hacia el objeto de la profesión pedagógica y el conocimiento que posee el PFI sobre el mismo. Se aplicó al 100% de los PFI tomados como muestra.

I.6.2. Resultados del análisis documental

El análisis del modelo del profesional, permitió constatar las siguientes regularidades en relación con el PFVPP:

- El objeto de la profesión no se declara explícitamente, solo se muestra desde sus componentes (objeto de trabajo y modos de actuación), dificultando el establecimiento de objetivos orientados hacia el objeto de la profesión, tanto generales como por años.
- Solo se explicitan como valores profesionales pedagógicos aquellos de orden ético moral que deben caracterizar al futuro egresado, lo cual constituye una visión limitada de la formación axiológica profesional pedagógica en correspondencia con la SSD del PFI.

Del análisis de Programas y estrategias de las Disciplinas y de planes de clases:

- Los objetivos generales y específicos que se declaran en los programas de disciplinas se centran en la dimensión instructiva de la formación, con énfasis en el objeto de las ciencias particulares en detrimento del objeto de la profesión, lo cual evidencia una atomización en la concepción de los objetivos curriculares y, por ende, en los demás componentes del PEA.
- En las estrategias de trabajo metodológico de los colectivos de disciplina no se conciben acciones para el tratamiento de los valores profesionales pedagógicos lo que puede incidir en un accionar empírico del colectivo pedagógico en tal sentido.
- En la preparación de la asignatura, al formular los objetivos, no explicitan la dimensión formativa con orientación a los valores profesionales pedagógicos que potencialmente se pueden formar, como parte de la apropiación de la cultura profesional, lo cual puede tener como origen la no existencia explícita de estos en los documentos normativos.

- Los objetivos no explicitan los niveles de asimilación del mismo, por lo que no se evidencia el tránsito de lo reproductivo a lo creativo en la apropiación de la cultura profesional, lo que puede traducirse en un tratamiento lineal e inadecuado de los contenidos.
- Las tareas docentes se centran en los contenidos de las ciencias particulares, no explicitándose su intención profesional lo que obstaculiza los niveles de implicación afectiva hacia la profesión y la apropiación paulatina de modos de actuación profesional.
- Desde la preparación de la asignatura no se explicitan los niveles de ayuda en función del diagnóstico psicopedagógico, que permitan un tratamiento personalizado en el PFVPP.

Del análisis del Proyecto educativo de la brigada:

- El proyecto educativo de la brigada hace énfasis en los valores ético-morales, en consonancia con lo descrito en el Modelo del Profesional, por lo que en tal sentido existe una visión limitada respecto al alcance de los valores profesionales pedagógicos en correspondencia con la SSD de los PFI.

I.6.3. Análisis de los resultados del cuestionario de autorreporte (Tabla 1. Anexo 7)

Se aplicó el cuestionario de autorreporte a la muestra de PFI asumida para el estudio diagnóstico, que permitió explorar sus modos de actuación en el acto de apropiación de la cultura profesional a partir de su autovaloración.

La exploración de los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos se realizó sobre la base de las tres dimensiones declaradas respecto a los PFI; se ofrece el análisis por indicadores ponderados, lo que facilita la comprensión del objeto estudiado.

Dimensión valores cognoscitivos de la profesión:

En el cuestionario, las acciones representadas desde 1 hasta 6, hacen referencia a esta dimensión.

Como se observa, el 73.2% de los PFI plantea que nunca o casi nunca utilizan variantes de solución alternativa a la tarea docente cuando no logran solución inmediata de la misma, en correspondencia con lo anterior el 63.4% plantea que nunca o casi nunca seleccionan apropiadamente las estrategias para realizarla. El 66.1% expresa que nunca o casi nunca interactúan ni colaboran con los demás PFI para resolver las tareas de aprendizaje.

Dimensión valores hacia la profesión pedagógica

La acción 7 permite explorar esta dimensión, donde el 64.3% plantea que nunca o casi nunca les satisface participar activamente en la solución de tareas docentes relacionadas con la futura profesión y el 26.8% expresa que solo a veces, mostrando preferencias hacia la

solución de tareas centradas en el objeto de las ciencias particulares lo cual constituye motivaciones extrínsecas que, conducidas coherentemente, se revelan como fortalezas para realizar una intervención pedagógica que posibilite que el PFI construya su PVP.

Dimensión valores sociales de la profesión pedagógica

Las acciones 8 y 9 pertenecen a esta dimensión. Ambas se hallan afectadas ya que el 70.5% plantea que nunca o casi nunca hace uso apropiado del lenguaje asociado al desempeño de la profesión y el 52.7% plantea que a veces hace uso del conocimiento teórico y práctico que reciben durante el proceso de formación inicial para la impartición de sus clases.

Los resultados anteriores evidencian la existencia de niveles **inadecuados** en el proceso de apropiación de la cultura profesional en la mayoría de los PFI. De igual manera, en el análisis asociado al campo de la disposición afectiva hacia la profesión, los resultados se mueven entre **negativo** y **ambivalente**. En lo referido a la dimensión valores sociales de la profesión estos se mueven entre inadecuadamente desarrollados y parcialmente desarrollados con tendencia a los **inadecuadamente desarrollados**.

I.6.4. Análisis de los resultados de la composición: “Mi futura profesión”

La aplicación de esta técnica (tabla 1, anexo 8) asumió como base los criterios de Domínguez, L. (1992)¹⁷⁰, al considerar las categorías: conocimiento del contenido de la profesión, vínculo afectivo en la expresión del contenido de la profesión y elaboración personal del contenido profesional.

Conocimiento del contenido de la profesión

Se evidenció falta de conocimiento respecto al objeto de la profesión, ya que solo el 5.3% y el 15,1% respectivamente lo conoce o lo conoce de manera parcial, mientras que solo el 13.6% de la muestra identifica el perfil ocupacional.

Los PFI mostraron limitaciones en el conocimiento de las características fundamentales de la personalidad del profesor a que aspiran, ya que solo el 15,1% hace mención a estas.

Vínculo afectivo: Los resultados obtenidos permiten considerar que el 6.2% de los PFI muestran una implicación afectiva positiva hacia los contenidos específicos de la profesión pedagógica y el 9.8% manifiesta posiciones ambivalentes al plantear posiciones afectivas favorables hacia el estudio de las ciencias particulares, no así hacia la profesión.

Elaboración personal. Los PFI reconocen la necesidad del estudio, pero no son capaces de traducir esta necesidad en tareas concretas; solo lo expresan en un plano formal declarativo. Lo anterior permite determinar que las motivaciones de los PFI hacia el estudio de la profesión

son mayoritariamente extrínsecas, de carácter personal, concentradas en la satisfacción de necesidades afectivas (31.2%) y en satisfacción familiar (18.7%).

La información obtenida permite plantear que los PFI, aunque reconocen la importancia del estudio (59.5%), manifiestan ambivalencias o posiciones negativas hacia el estudio de la profesión pedagógica al manifestar carencias en el conocimiento del objeto de la profesión, lo que obstaculiza los actos valorativos que puede realizar, para que de esta manera revele los valores profesionales pedagógicos. Lo anterior evidencia carencias referidas a las intenciones profesionales del PFI (93.7% de la muestra) y, por ende, las limitaciones de estos para la elaboración consciente de su PVP.

I.6.5. Análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta (anexo 9)

- La totalidad de los profesores encuestados considera que al impartir sus clases potencian la labor educativa en tanto los PFI se instruyen. Lo anterior demuestra una identificación de los profesores con el fin de la enseñanza, aspecto este que constituye una fortaleza para el abordaje del PFVPP.
- Todos los profesores declaran la clase como el espacio fundamental para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, evidenciándose un reconocimiento por los encuestados de las potencialidades que ofrece la clase en la formación axiológica.
- El 85.3% de los profesores considera el factor tiempo como el obstáculo principal para contribuir al PFVPP de sus educandos.
- El 70.6% considera que el PFVPP se limita a la formación de cualidades ético-morales, lo que evidencia insuficiencias en el conocimiento teórico sobre esta temática.
- Solo el 17.65% de los encuestados reconoce en el método de resolución de problemas una vía eficaz para contribuir al PFVPP lo que constituye una muestra del no empleo sistemático del mismo en la dirección del PEA, así como una debilidad de índole metodológico ya que, coincidiendo con los criterios de Álvarez de Zayas, C. (1995)¹⁷¹, "... la formación de valores en estudiantes universitarios tiene en la resolución de problemas una variante metodológica idónea".

La aplicación de la encuesta permitió realizar inferencias con relación a las fortalezas y debilidades teórico-metodológicas existentes en la muestra seleccionada, en tanto el 70.6% reduce los valores profesionales pedagógicos a aquellos de orden ético-moral, mientras que el 82.35% no reconoce el método de resolución de problemas como una vía eficaz para contribuir al PFVPP de los PFI.

I.6.6. Análisis de los resultados de la observación a clases (anexo 10)

La aplicación de la observación se realizó a 12 clases en sus diferentes formas de organización docente (1 conferencia, 4 clase práctica, 2 práctica de laboratorio y 5 encuentro presencial) con el objetivo de establecer regularidades en la dirección del PEA de las disciplinas del currículo, con énfasis en la formación de valores profesionales pedagógicos a partir de los modos de actuación que manifiestan profesores y PFI.

En aras de lograr una mayor representatividad y diversidad muestral, cada una de las clases observadas fue dirigida por un docente diferente y abarcando las tres especialidades que conforman el Departamento de Ciencias Naturales.

Se pudo constatar que:

- En el 75% de las clases observadas existe una tendencia a asumir las soluciones que el profesor sugiere como viables para dar respuesta a las tareas docentes. Criterio avalado por el hecho de que se observa o se observa con frecuencia que el 63.4% de los PFI asumen como conocimiento acabado y única vía de solución a la tarea, lo que el profesor propone. Los datos anteriores permiten inferir que existen bajos niveles de creatividad profesional, expresado en carencias de originalidad y pensamiento flexible.
- Es estadísticamente relevante que en el 66.6% de las clases observadas se evidencia insuficiencias en el componente estratégico que conducen a toma de decisiones desacertadas ante la solución de tareas de aprendizaje, lo que ilustra carencias en el plano metacognitivo. Lo anterior está sustentado en que el 58.9% de la muestra de PFI tomó con frecuencia decisiones inapropiadas en la solución de tareas docentes, evidenciándose limitaciones en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje profesional que redundaba en insuficiencias en la reflexión y la regulación metacognitivas.
- Resulta interesante que solo en las prácticas de laboratorio (16,6% del total de clases observadas) se evidenció trabajo grupal. En el total de clases observadas solo el 39.2% de los PFI trabajan con frecuencia de manera cooperada, lo que limita la asunción de roles y la interacción socializada en el trabajo grupal, elemento este que, al decir de Vigotsky , L. S. (1988)¹⁷² "... constituye premisa para el aprendizaje".
- Es significativo que en el 83.3% de las clases el PFI se implica y ofrece solución solo a tareas docentes centrada en las ciencias particulares, lo que está en correspondencia con los hallazgos obtenidos a través del análisis documental y evidencia que, desde la preparación de la asignatura, el abordaje al objeto de la profesión es limitado lo que potencialmente interfiere en el desarrollo de la motivación profesional de los PFI materializado en que el 64.3% de estos

exteriorizan con frecuencia un bajo nivel de interés e intención profesional, lo que obstaculiza la elaboración paulatina del PVP del PFI ya que "...la elaboración personal del proyecto de vida profesional, integra los conocimientos del joven sobre su profesión, y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión" (González Rey, F. y Mitján Martínez, A.,1989)¹⁷³.

- En el total de clases solo el 25% de los PFI participó con frecuencia de forma oral en la realización de la tarea y solo el 23.2% de la muestra lo realizó siempre de forma escrita. Es de destacar que los datos anteriores se limitan en muchas ocasiones a respuestas restringidas en función de contenidos propios de las ciencias particulares, a saber, formular y nombrar sustancias, nombrar estados de la materia, nombrar continentes y países, entre otras. Lo anterior limita el uso adecuado y contextualizado del lenguaje científico necesarios para lograr un adecuado nivel de competencia comunicativa desde lo profesional.
- Es de destacar que se observó con frecuencia que solo el 23.2% de los PFI exteriorizan modos de actuación que se adecuan, desde lo teórico y lo procedimental, a las exigencias definidas en el modelo del profesional. A pesar de la riqueza vivencial que debe caracterizar a los PFI de años terminales de las carreras, no se emplean eficientemente los contextos de práctica pre-profesional, al no considerar los problemas profesionales pedagógicos como centro de la tarea docente, por lo que estos continúan modelándose, alejados de las vivencias de estos sujetos "...desconociéndose así el papel de la vivencia en el aprendizaje" (Vigotsky, L.S., 1996)¹⁷⁴.
- Solo en el 16.6% de las clases observadas los profesores explicitan en el objetivo la dimensión formativa orientada al objeto de la profesión, lo cual constituye una insuficiencia didáctica que impacta negativamente en el plano cognitivo y afectivo de los PFI en lo referido al objeto de la profesión ya que "... el conocimiento y establecimiento de los objetivos de aprendizaje puede tener una importancia excepcional en la estimulación de la motivación hacia el aprendizaje" (Green, J.M. y R. Oxford, 1995)¹⁷⁵.
- Resulta relevante que solo en el 25% de las clases observadas las tareas docentes apuntan a la solución de problemas de corte profesional pedagógico, más allá de aquellos inherentes al objeto de la ciencia. De igual manera se evidenciaron carencias de orden metodológico para el tratamiento a las tareas docentes mediante el método de resolución de problemas, el cual solo fue utilizado en dos de las clases observadas. Lo anterior demuestra insuficiencias en el accionar del profesor en lo referido al componente método y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos.

- En el 66.6% de las clases observadas las tareas docentes de estudio independiente no demandaban de exigencias cognitivas más allá del plano reproductivo de la apropiación de los contenidos, lo que interfiere con su preparación consciente y activa para el estudio de la nueva materia, al no facilitar la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje diversas y la toma de decisiones en función de las demandas cognitivas de la tarea, lo anterior obstaculiza el desarrollo de modos de actuación autónomos como valor profesional pedagógico a formar.
- Es estadísticamente relevante que solo en el 8.3% de las clases observadas la evaluación consideró la dimensión profesional de la formación, en consonancia con los resultados obtenidos en el indicador referido a la explicitación en el objetivo del carácter formativo del PEA, con énfasis en el objeto de la profesión.

I.6.7. Análisis de los resultados de la triangulación

Considerando los resultados obtenidos de la aplicación de los métodos y técnicas presentados, se realiza una triangulación con el objetivo de establecer los puntos de convergencia y divergencia en los datos obtenidos. Se destacan como aspectos convergentes y divergentes en cada dimensión analizada aquellos resultados cuyo rango de variación estadístico permite asumirlo como tal.

Convergencias:

Acerca de los valores cognoscitivos de la profesión.

- Ante la solución de tareas docentes orientadas a la profesión el PFI demuestra bajos niveles de creatividad profesional pedagógica.

Acerca de los valores hacia la profesión pedagógica.

- Tendencia hacia los motivos extrínsecos orientados a las ciencias particulares en detrimento de las motivaciones hacia el objeto de la profesión.

Acerca de los valores sociales de la profesión pedagógica.

- Limitaciones en el uso apropiado del lenguaje inherente a la profesión pedagógica, tanto en la variante oral como en la escrita, en contextos que así lo ameritan.

Divergencias:

Acerca de los valores cognoscitivos de la profesión.

- Limitaciones en la toma de decisiones del PFI con relación a las estrategias de aprendizaje más apropiadas en correspondencia con la tarea docente y el contexto de aprendizaje

Esta divergencia se manifiesta en tanto existe una variación de 15.2 unidades porcentuales entre los datos obtenidos con relación a este indicador en el cuestionario de autorreporte respecto a dicho indicador en la observación.

Para esclarecer la divergencia detectada se aplicó una técnica de profundización, consistente en una entrevista abierta a los PFI donde se concluye que los PFI reportaron conductas no empleadas por lo que se consideran más objetivos y fiables los datos obtenidos en la observación, en tanto quedan confirmadas las carencias de estos en la toma de decisiones para la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje apropiadas ante la tarea docente, lo que obstaculiza el comportamiento autónomo del PFI.

La integración de los métodos y técnicas aplicadas y teniendo en cuenta la clasificación en grupos atendiendo a los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos arrojó que la muestra de PFI quedó estructurada en:

- Grupo I: 9 PFI con un nivel **adecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 8% de la muestra.
- Grupo II: 21 PFI con un nivel **parcialmente adecuado** de formación los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 18.7% de la muestra.
- Grupo III: 82 PFI con un nivel **inadecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 73.2% de la muestra.

I.6.8. Debilidades y fortalezas detectadas

Como resultado del estudio de constatación empírica del problema científico se revelan las fortalezas y debilidades presentes en el objeto de estudio las cuales se muestran a continuación:

Debilidades:

Solo se explicitan en el Modelo del Profesional los valores ético-morales lo que constituye una visión reducida del sistema de valores profesionales pedagógicos a formar en el proceso de formación inicial, lo cual repercute negativamente en el posterior diseño de los diferentes documentos normativos que rigen el trabajo docente y metodológico:

- En el conocimiento teórico y metodológico que poseen los profesores sobre el objeto que se investiga.
- La dirección del PEA de las diferentes disciplinas está centrada en el objeto de las ciencias particulares en detrimento del objeto de la profesión pedagógica.

- En el conocimiento que poseen los PFI referido al objeto de la profesión que obstaculiza que este pueda establecer un vínculo afectivo con el mismo y por ende elaborar un PVP que autorregule y autodetermine sus modos de actuación profesional.

Fortalezas:

- La prioridad ofrecida en todos los subsistemas educacionales a la formación axiológica de los escolares.
- La experiencia profesional de los profesores y los conocimientos que poseen sobre las ciencias particulares.
- En las motivaciones de los PFI por las ciencias particulares lo que constituye un resorte desde lo extrínseco para lograr un vínculo afectivo con la profesión.

1.7. Conclusiones del capítulo

1. La sistematización de los referentes teóricos permitió determinar las principales tendencias por las que ha transitado el PFVPP, encontrándose en la tendencia **Formación de la educación moral de la personalidad a partir del enfoque histórico-cultural**, los principales elementos de orden teórico que responden a los intereses del investigador y al contexto en el que se aplica la investigación.
2. El PFVPP posee como condiciones necesarias para su materialización que el PEA tenga un carácter intencionalmente profesionalizado, se estructure por MAPC y que tenga como método dinamizador la resolución de problemas.
3. Las dimensiones de la variable investigada dado el proceso de operacionalización son: valores cognoscitivo de la profesión, valores hacia la profesión, valores sociales de la profesión y la teórico-metodológica.
4. El estudio diagnóstico arroja como resultados principales insuficiencias en:
 - El conocimiento teórico y metodológico que poseen los profesores para la dirección del PFVPP, al centrar su accionar en los elementos que distinguen el objeto de las ciencias particulares en detrimento del objeto de la profesión.
 - Los PFI muestran carencias en cuanto al conocimiento del objeto de la profesión, lo que obstaculiza el vínculo afectivo con la profesión manifestándose carencias en la elaboración consciente del PVP.

CAPÍTULO II. MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS

En este capítulo se presenta un modelo didáctico para la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI desde el PEA de las diferentes disciplinas de las carreras B/Q y B/G, considerando las potencialidades del método de resolución de problemas para estos fines. Se fundamentan, representan y explican las relaciones estructurales entre los componentes del modelo didáctico, el cual fue enriquecido en su concepción general a partir de los criterios ofrecidos por los expertos consultados para la valoración teórica del mismo.

II.1. Conceptualización del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos

El proceso pedagógico asociado a la formación de profesores es de naturaleza compleja y demanda que sea eficiente y de excelencia dado su encargo social. Diversos autores (Sheptulin, 1983¹⁷⁶; Zayas, P. 1997¹⁷⁷, Bringas, 1999¹⁷⁸; De Armas N. 2003¹⁷⁹, Ordaz Lorenzo, R. 2003¹⁸⁰; Cerezal y Fiallo, 2004¹⁸¹; Valle, A. 2009¹⁸²; Marimón y Guelmes, 2011¹⁸³), han revelado la importancia de la modelación como método científico para la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en la práctica educativa.

A partir de la sistematización realizada en este estudio se consideran las definiciones dadas por Valle, A. (2009), sobre modelo y modelo didáctico.

Desde estos presupuestos teóricos se define como modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, a *la representación de las relaciones que surgen a partir de la inserción del **método de resolución de problemas en el PEA** de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G como vía para contribuir a la **formación de valores profesionales pedagógicos**, sobre la base de una estructuración por **ciclos formativos** del proceso de formación inicial de profesores, lo que permite transformar el accionar didáctico, mediado por el **profesor**, el **grupo de trabajo**, entre otros agentes de socialización, para la solución de problemas profesionales pedagógicos, mediante la realización de **tareas docentes**, lo que contribuye a la conformación paulatina del **proyecto de vida profesional** de los **PFI** y al fortalecimiento de su **identidad profesional pedagógica**.*

La definición anterior explicita el papel del método, en particular la resolución de problemas, como vía instrumental para la formación de valores profesionales pedagógicos, desde los contenidos de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G en los PFI.

II.2. Fundamentación del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras de B/Q y B/G en la UCP “Rafael María de Mendive”

Para la fundamentación del modelo didáctico se han tenido en cuenta las bases teóricas determinadas en el capítulo I desde perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas.

Fundamentos filosóficos:

El Materialismo Dialéctico constituye la teoría filosófica que sustenta esta investigación, en tanto “si bien es cierto que los clásicos del marxismo no se detuvieron especialmente en el examen de la problemática axiológica, crearon las bases metodológicas para el análisis científico de los valores y la valoración” (Fabelo Corzo, J.R., 1996)¹⁸⁴.

Como ya se ha planteado, a partir de los trabajos de Rodríguez Z. (1985)¹⁸⁵, quien plantea las premisas para la elaboración de una teoría marxista leninista de los valores, donde da respuesta a la problemática acerca de la naturaleza de los valores al plantear “los valores objetivos y subjetivos no son más que dos polos de la relación valorativa del hombre con el mundo: ...” en su esencia ambas formas de manifestación del valor poseen simultáneamente un carácter objetivo-subjetivo o subjetivo-objetivo”. Lo anterior constituyó plataforma de partida para posteriormente asumir, aunque cercana, una mirada más generalizada sobre los valores a partir de considerar estos desde una perspectiva pluridimensional “que al mismo tiempo los comprenda como un fenómeno complejo con manifestaciones distintas en diversos planos de análisis y muestre la conexión mutua entre esos planos. Estos planos son objetivos, subjetivos e instituidos” (Fabelo Corzo, J.R., 2003)¹⁸⁶.

El sistema de valores profesionales pedagógicos que se presenta se sustenta en la propuesta dialéctica materialista que tiene en cuenta la interrelación de las tres dimensiones filosóficas antes declaradas.

El sistema de valores profesionales pedagógicos constituye la síntesis de las tradiciones humanistas revolucionarias y en correspondencia con el proyecto político económico de la sociedad cubana actual (instituidos), están conformados por la significación social de la profesión pedagógica en función de las particularidades del contexto histórico y

socioeconómico (objetivos), contruidos desde las experiencias particulares acumuladas por los diferentes actores sociales, a saber, profesionales en el ejercicio de la profesión así como por los propios profesionales en formación (subjetivos). De esta forma se cumple con la tesis marxista que demuestra que es un proceso activo donde sujeto y objeto interactúan, en este sentido Marx, C. (1981) planteó: “la vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría (...), encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica” (citado por Valdés González, C de la I., 2011)¹⁸⁷.

Fundamentos sociológicos.

De acuerdo con Blanco (1997), “para la sociedad, la Educación constituye el medio fundamental para la socialización del sujeto. A través de ella la sociedad logra la asimilación y objetivación, en cada individuo, de los contenidos socialmente validos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad” (Blanco Pérez, A., 1997)¹⁸⁸.

Como ya se ha planteado, en el ámbito educacional contemporáneo cuando se habla de contenidos, suelen distinguirse, dentro de su estructura, al menos tres elementos: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. “Los contenidos cuando de educación en valores se trata no pueden ser reducidos al desarrollo de capacidades cognitivas en los alumnos, a los clásicos contenidos conceptuales, sino que hay que incluir los contenidos procedimentales y de valor” (Vázquez, S., 1999)¹⁸⁹.

Visto desde la sociología, la asimilación de los contenidos socialmente válidos es posible en tanto el PFI, en el acto de la apropiación de la cultura profesional, forme y desarrolle los valores asociados a la construcción del conocimientos científico (valores cognoscitivos profesionales) y los valores asociados al campo de la disposición afectiva y la motivación (valores hacia la profesión); mientras que la objetivación, que no es otra cosa que la manifestación a través de los modos de actuación profesional de los contenidos socialmente válidos ya asimilados, se concretan en los valores sociales de la profesión pedagógica. “El comportamiento de los hombres en la vida social se orienta sobre una escala de valores, aunque no exista una comprensión cabal de este proceso en el plano conceptual o teórico” (Sánchez Noda, R., 2005)¹⁹⁰.

“El individuo es tanto más socializado, cuanto más completa es la asimilación y objetivación de los contenidos sociales y su personalidad es más rica y desarrollada; una sociedad es tanto más rica cuanto más originalidad permite en cada una de sus individuos, cuanto más reconoce las diferencias personales y asegura las condiciones para su expresión” (Blanco Pérez, A., 2001)¹⁹¹.

Fundamentos psicológicos

El enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores constituye el principal basamento teórico del modelo didáctico desde la perspectiva psicológica, al ofrecer un conjunto de leyes, conceptos y principios que sustentan a los valores profesionales pedagógicos como formaciones psicológicas que expresan su función reguladora de la actuación a través de objetivos de carácter mediato. Desde este enfoque se consideran categorías tales como:

✓ **Situación social del desarrollo:** al considerar que los valores profesionales pedagógicos adquieren especial relevancia en el edad juvenil, ya que los intereses profesionales alcanzan un mayor nivel de estructuración favorecido por el contacto directo del joven con los contenidos de su profesión "... la formación de valores es un proceso gradual, por lo que se debe tener en cuenta su desarrollo por distingos etáreos. Por lo que no se puede pretender formar en un niño las mismas cualidades y valores que en un adolescente o en un joven o en el adulto, ni proponerle idénticos modelos de conducta" (...) "el individuo al orientarse de forma selectiva en el medio social hace que se establezca un estrecho vínculo con la concepción del mundo, sustentado en un sistema de aspiraciones morales que actúan en calidad de patrón de evolución de si mismo y de la realidad, en ello radica la trascendencia social de la configuración y desarrollo del sistema axiológico" (Molina Cintra, M. y . Rodríguez Lauzurique, R., 1998)¹⁹².

✓ **La teoría de la actividad:** La apropiación por el sujeto del sistema de valores profesionales pedagógicos estructurados en valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y los valores sociales de la profesión pedagógica permitirá revelar en este la significación social positiva del objeto de la profesión pedagógica fruto del aprendizaje como uno de los procesos de apropiación de la experiencia histórico social, y un mecanismo de desarrollo y educación de la personalidad. Dentro de los mecanismos psicológicos a través de los cuales se produce esta apropiación, aparece la actividad, entendiéndose esta como "aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a una necesidad, se relaciona con la realidad, adoptando una determinada actitud hacia la misma, manifestada, además, en la comunicación que en el marco de la misma realiza el sujeto " (Brito, H. y otros, 1985)¹⁹³.

La consecución del sistema de valores profesionales pedagógicos que se propone será fruto de la actividad cognoscitiva, valorativa y práctica que despliega el PFI en el acto de apropiación de la cultura profesional. "Hasta ahora hemos hablado de la actividad en general,

nos hemos referido al sentido compendiador de este concepto. En realidad, siempre estaremos en presencia de actividades específicas, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto que satisface dicha necesidad, desaparece al ser satisfecha y se reproduce nuevamente – puede darse incluso, ante situaciones completamente distintas" (Leontiev, N., 1976)¹⁹⁴.

✓ **La autorregulación**, como máxima expresión del desarrollo de la personalidad del PFI a partir del surgimiento de necesidades orientadoras por el rol que desempeñan en la autorregulación del desempeño personal y profesional, en especial las *de sentido de vida* vista esta como "una cualidad que determina el hecho de que, sin la aparición de los valores que el hombre reconoce o puede reconocer como los valores que comunican un sentido a su vida, él no puede funcionar correctamente" (Obujovsky, R., 1972)¹⁹⁵. La estructuración paulatina en el PFI de su identidad profesional y del PVP a partir de los valores profesionales que se subjetivizan en todo el proceso, autorregulan los modos de actuación profesional de los PFI en tanto comienzan a conformar una ética profesional ya que los valores subjetivizados, asumidos, traducidos en cualidades de la personalidad "constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le dan sentido a la vida, propician su calidad de tal manera que están en relación con la realización de la persona y fomentan el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto." (García Batista, G., 2006)¹⁹⁶.

✓ **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**: permite, a partir del diagnóstico, el diseño de las tareas docentes como problema, al concebir estas en función del nivel de desarrollo actual y potencial de cada PFI y estructurar los niveles de ayuda que garanticen el tránsito a niveles de desarrollo cualitativamente superiores. Solo en ZDP la tarea docente se considera problema y es en esta zona intelectualmente atractiva donde los nuevos aprendizajes adquieren significación y por ende valor.

Fundamentos pedagógicos.

Los fundamentos pedagógicos del modelo se sustentan en los trabajos de Fátima Addine y colaboradores (2002)¹⁹⁷ a partir de considerar:

✓ *La unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico* fundamenta la necesidad de desarrollar un proceso de formación inicial en las UCP intencionalmente orientado hacia la formación de valores, con énfasis en los valores profesionales pedagógicos, en función de la SSD de los PFI, en correspondencia con los ideales e intereses de la clase en el poder la que configura el modelo de egresado al que se aspira.

- ✓ *La vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el PFVPP.* Fundamenta la necesidad de que el PFVPP en las UCP sea un proceso de formación de MAPC que reproduzca, desde la concepción del PEA de las diferentes disciplinas de las carreras B/Q y B/G centrado en el método de resolución de problemas, los futuros contextos de desempeño profesional, al revelar los modos de actuación profesional pedagógicos que el PFI debe manifestar, primero en su práctica laboral sistemática y concentrada, y posteriormente en su entorno laboral.
- ✓ *La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en PFVPP:* Fundamentan la necesidad de considerar los valores profesionales pedagógicos como una configuración psicológica que integra en el estudiante lo cognoscitivo, lo valorativo y lo actitudinal durante el proceso de apropiación de la cultura profesional.
- ✓ *La unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad:* El PFVPP en las UCP tiene su esencia en la apropiación activa y significativa de la herencia cultural profesional a través del intercambio de juicios, puntos de vista y convicciones legados por generaciones precedentes, conformando así la personalidad profesional del PFI; todo lo anterior a partir de la actividad y la comunicación, sin reducir esta última a la mera transmisión de información sino vista como un proceso de comunicación pedagógica que cumpla sus funciones fundamentales: informativa, afectiva y reguladora. Este proceso de comunicación, a decir de Leontiev, deriva en tres grandes consecuencias: “la creación de un clima psicológico que favorece el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos y en el colectivo de estudiantes (grupo)” (citado por Sainz Leyva, L., 2002)¹⁹⁸.

Fundamentos didácticos.

- ✓ *El carácter sistémico del PFVPP:* ya que el mismo constituye “una parte” respecto a otro objeto de mayor nivel de complejidad, a saber, el *proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G*, el cual se revela como encargo social materializado en el Modelo del Profesional. Esta primera relación revela el nexo escuela-sociedad ya que “el todo en esta relación es la sociedad, la parte sería el proceso docente, que tiene entre sus funciones tributar a la formación del profesional como lo necesita el todo, la sociedad” (Álvarez de Zayas, C., 1988)¹⁹⁹.

A su vez, el *PFVPP*, constituye un complejo integral de partes interconectadas expresadas en el *sistema de valores profesionales pedagógicos* cuyos componentes quedan expresados

como: *valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y valores sociales de la profesión*, los que constituyen un sistema de orden inferior de complejidad.

El *PFVPP* se revela como el **objetivo** a alcanzar con la implementación del modelo didáctico, dicho proceso posee como elementos de **contenido**, al sistema de valores profesionales pedagógicos que se propone, mientras que el **método** de resolución de problemas, constituye el elemento dinamizador del proceso, en tanto es el portador del componente afectivo, materializado en los modos de actuación, tanto del profesor, al transmitir los elementos de la cultura profesional, como del PFI en el acto de apropiación significativa de dichos saberes ya que "... sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas e irrepetibles del aula, la escuela, la comunidad, puede hacerse significativo y útil para el estudiante, el conocimiento académico teórico" (García, G. y Addine, F., 1997)²⁰⁰. Todo lo anterior tiene su síntesis en, a decir de Álvarez de Zayas, C. (1998)²⁰¹, "la educación a través de la instrucción".

✓ *El desarrollo del PEA desde una perspectiva problematizada, a partir del método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos*: la problematización de la enseñanza demandará del PFI implicación cognitiva y afectiva hacia los contenidos objeto de estudio, dada la naturaleza compleja de la enseñanza basada en problemas que exigirán, para la solución de la tarea docente, la búsqueda conjunta de soluciones, estimulando así la crítica, la autocrítica, el establecimiento de compromisos para superar las dificultades y vencer los obstáculos que se presenten en la actividad de aprendizaje. Los contenidos apropiados desde esta perspectiva adquieren significación para el PFI revelando así el valor de dicho contenido.

✓ *La concepción transversal del PFVPP*: ya que todos los problemas que se manifiestan en el objeto de estudio de cada disciplina están condicionados por el objeto de las ciencias particulares y por el objeto de la profesión, entonces, todas tienen como elemento común el objeto de la profesión por lo que, el desarrollo del PEA de los contenidos de las diferentes disciplinas de las carreras B/Q y B/G tiene en la formación de valores profesionales pedagógicos un eje de integración interdisciplinar.

II.3. Estructura del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para la formación de valores profesionales pedagógicos

Asumiendo los criterios de Valle, A. (2009)²⁰², se considera que los componentes estructurales del modelo didáctico como producto científico son: fin, objetivos, principios, caracterización del

objeto modelado, estrategia o metodología (etapas, objetivos y acciones por etapas), formas de evaluación del modelo y formas de implementación del modelo.

II.3.1. Fin del modelo didáctico

Como fin del modelo didáctico se considera el *proceso de formación inicial de profesores de Biología-Química (B/Q) y Biología Geografía (B/G)* en el cual se expresan, de manera general, los aspectos instructivos y educativos que deben distinguir a los PFI, en función de las necesidades y exigencias sociales que se concretan en el Modelo del Profesional.

II.3.2. Objetivo del Modelo didáctico

El objetivo del modelo didáctico es perfeccionar el PFVPP que contribuya a la formación axiológica de los PFI de las carreras de B/Q y B/G en la UCP “Rafael María de Mendive”.

II.3.3. Principios del Modelo didáctico

De acuerdo con Addine Fernández, F. (2002)²⁰³ “... los principios permiten guiar las metas que se desean alcanzar a través de la actividad, transformar y crear lo nuevo”. La determinación y sistematización de los fundamentos teóricos del modelo conducen al autor a considerar pertinente la reestructuración de principios tomados de Vigotsky (citado por Bodrova Elena y Debora J. Leong. 2005)²⁰⁴, Arana Arcilla. M. y Batista Tejeda, N. (1999)²⁰⁵, Addine Fernández, F. y colaboradores (2002)²⁰⁶. Se considera que los principios que rigen el modelo didáctico son:

- *La unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el PFVPP* al considerar que el PFI en el acto de apropiación significativa de la cultura profesional desarrolla un conjunto de valores asociados a la construcción del conocimiento profesional, en tanto establece un vínculo afectivo–motivacional hacia la profesión a partir de la asimilación activa del sistema de contenidos objeto de estudio, al considerar las potencialidades del método de resolución de problemas en el desarrollo del PEA de las diferentes disciplinas, ya que el mismo en su ejecución permite desarrollar la capacidad valorativa del PFI, al generar espacios de comunicación dialógica, participativa, reflexiva y con empatía. “Por eso sólo el diálogo comunica (...) cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno con el otro, sólo así hay comunicación” (Freire, P., 1976)²⁰⁷. El método no sólo contribuye a revelar los valores del contenido, o sea, su significación para el que aprende, sino que al permitir la

actividad y la relación interpersonal, explicita modos de actuación profesional que el PFI puede reproducir en sus contextos de actuación.

- *La relación entre valor y valoración en el PFVPP*, en tanto la formación de valores profesionales pedagógicos se asume desde una perspectiva pluridimensional, donde el Modelo del Profesional expresa la dimensión normativa e institucionalizada en función del encargo social. La profesión pedagógica, vista como resultado de la actividad material desarrollada por el hombre, se revela como valor al revelar la significación social de la profesión, la cual potencialmente constituye objeto de valoración de los PFI en función de sus necesidades e intereses profesionales, ya que “la valoración conforma el propio sistema subjetivo de valores” (Fabelo Corzo, J.R., 1996)²⁰⁸.
- *La estructuración del PFVPP en ciclos formativos*, ya que el establecimiento de los **valores compartidos** permite estructurar coherentemente, las acciones formativas en el PFVPP teniendo en cuenta las características de los espacios formativos en el proceso de formación inicial.
- **Primer ciclo:** Este ciclo abarca desde el primero hasta el tercer año donde las acciones formativas se centran en el componente académico de la formación, lo que permite que el PFI comience a apropiarse del sistema de contenidos que tipifican el objeto de la profesión pedagógica, desplegando así un vínculo afectivo hacia la profesión en función del sistema de contenidos subjetivizados en el proceso, por lo que en este ciclo las acciones formativas están orientadas a potenciar los valores cognoscitivos de la profesión y los valores hacia la profesión pedagógica con énfasis en el interés profesional pedagógico.
- **Segundo ciclo:** Este ciclo comprende los años académicos cuarto y quinto donde el proceso de formación inicial se concentra en los componentes laboral e investigativos de la formación, lo que presupone que el PFI, en un acto de objetivación, de aplicación de conductas manifieste modos de actuación profesional pedagógicos, por lo que en este ciclo las acciones formativas se centran en los valores sociales de la profesión y en la intención profesional pedagógica como valor que expresa el máximo nivel motivacional profesional del PFI.
- *El reflejo activo de la conciencia en el PFVPP*, en tanto el PFI al subjetivizar los valores profesionales pedagógicos logra autorregularse y autodeterminarse profesionalmente a partir de la apropiación activa y significativa del sistema de contenidos de la profesión, lo que permitirá la construcción consciente de su PVP conformando así su identidad profesional.
- *Problematización de la tarea docente en el PFVPP:* este principio radica en considerar que para la elaboración de la tarea docente problematizada se debe tomar como punto de

partida el diagnóstico psicopedagógico, donde se revelen las fortalezas y debilidades de los PFI que permitan asumir, como problemas reales, aquellos que para su solución el PFI no posee estrategias preestablecidas, al tiempo que refleje situaciones vivenciales de la práctica pre-profesional. De igual manera, el diagnóstico permitirá concebir los niveles de ayuda pertinentes con lo que se personaliza el PEA.

- *La transversalidad en el PFVPP*, ya que al constituir el objeto de la profesión un elemento común a todas las disciplinas, el abordaje interdisciplinar constituye condición indispensable para que el PFI se apropie significativamente de los contenidos que lo tipifican.

II.3.4. Características del modelo para el PFVPP

El modelo que se presenta para la concepción del PFVPP en la formación inicial de profesores para las carreras de B/Q y B/G se caracteriza por:

- *Ser flexible*: se reconoce lo complejo y cambiante de la realidad educativa y, por ende, los problemas profesionales que se manifiestan en ella, además, la formación de valores, y de valores profesionales pedagógicos en particular, estará condicionada por las exigencias que se establecen en el modelo del profesional en función del encargo social dado el carácter histórico y concreto de estos.
- *Ser dinámico*: al concebir el PFVPP como un proceso continuo y sistémico que se reconfigura en función de las necesidades formativas de los PFI. El PFVPP adquiere una dinámica interna a partir de ejecutar el PEA sustentado en el método de resolución de problemas, al permitir este revelar la significación social positiva de los contenidos.
- *Ser contextualizado*: se reconoce que el PFVPP se concibe a partir de determinantes internas de la personalidad del PFI, a saber, intereses, valores, concepción del mundo, motivación; actitudes y PVP, así como de las potencialidades del claustro para dirigirlo.
- *Ser abierto*: permite ser enriquecido o ajustado en función de las características concretas del contexto de aplicación.

II.3.5. Caracterización del PFVPP en la formación inicial de profesores para las carreras de B/Q y B/G en la UCP “Rafael María de Mendive”

La formación de valores profesionales pedagógicos, a partir de la definición que se presenta en el Capítulo I, constituye un proceso sistémico que permite la apropiación significativa de los contenidos referidos al objeto de la profesión pedagógica.

II.3.5.1. Sistema de valores profesionales pedagógicos de las carreras B/Q y B/G.

Criterios para su estructuración sistémica

Cada carrera posee sus peculiaridades y rasgos específicos dado su encargo social y su objeto de profesión, de ahí que su modelo del profesional presente particularidades en los significados, sistemas y jerarquías de los valores profesionales, por lo que debe darse un nivel de concreción de los significados de estos sistemas de valores a formar, lo que presupone que se definan los contenidos de dicho sistema de valores en la carrera.

Como ya se ha planteado el valor, en su proceso de formación, posee tres componentes, a saber, componente cognoscitivo, valorativo y práctico. A partir de lo anterior se considera que para formar valores profesionales pedagógicos el PFI, en su interacción con el objeto de la profesión pedagógica, se apropia, desde la actividad cognoscitiva, de los elementos de esencia que distinguen dicho objeto, ya que solo a través del conocimiento del mismo el PFI quedará en condiciones de realizar valoraciones (actividad valorativa), que se concreten en despertar en este emociones, motivaciones e intereses hacia la profesión pedagógica, que condicionarán su futuro desempeño profesional (actividad práctica), en función de los modos de actuación profesional subjetivizados en el proceso.

Sobre la base de los trabajos de Tarín y Sanmartí (2000)²⁰⁹, el autor propone estructurar los valores profesionales pedagógicos de las carreras B/Q y B/G, en tres grupos de significación en correspondencia con los componentes estructurales del valor:

- Valores hacia la profesión y su aprendizaje. *Aquellos relacionados con el campo de la disposición afectiva y de la motivación hacia la profesión.*
- Valores cognoscitivos de la profesión. *Aquellos que dirigen la actuación del PFI cuando se apropian del conocimiento científico.*
- Valores sociales de la profesión. *Aquellos relacionados con la aplicación de modos de actuación profesional.*

Según el enfoque sistémico y siguiendo los criterios de Sadovski, V. N. (1974), (citados por Castro González, F., 2002)²¹⁰, el estudio de un objeto como sistema implica revelar:

- Que es una parte de otro objeto de orden superior de complejidad.
- Que forma una unidad especial con el medio.
- Que constituye un complejo integral de partes interconectadas.
- Que sus partes se manifiestan como sistema de orden inferior de complejidad.

Los valores profesionales pedagógicos constituyen una parte (un subsistema) dentro del sistema de valores humanos (éticos, estéticos, político-ideológicos) que conforman la

personalidad del PFI, son los valores humanos direccionados a la profesión, por lo que se puede entender que dicho subsistema es parte de otro de orden superior de complejidad.

El contexto de actuación pedagógico profesional constituye *el medio* en el cual interactúa el PFI (sujeto) con el sistema de contenidos de la(s) disciplina(s) (objeto), así como las interacciones entre los sujetos; coincidimos con Castro González, F. (2000)²¹¹, cuando lo asume como: “una relación irrepetible de la persona con los diferentes objetos y su medio, así como con las relaciones entre los propios sujetos”.

Los valores profesionales pedagógicos, agrupados en los tres grupos de significación propuestos, constituyen un complejo integral de partes interconectadas, ya que el primero de los grupos citados está relacionado con el componente valorativo y motivacional hacia la profesión, el cual determinará la calidad de los aprendizajes que se generarán en el PFI al apropiarse de la cultura profesional, al construir el conocimiento científico (segundo grupo), lo anterior determinará los modos de actuación profesional del futuro profesional concretados en conductas socialmente positivas en función del encargo social (tercer grupo).

II.3.5.2. Valores hacia la profesión y su aprendizaje

La formación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la formación de valores del PFI. En este grupo, como se ha expresado, se agrupan aquellos valores asociados al campo de la disposición afectiva y de motivación hacia la profesión pedagógica. En este sentido se entiende por motivación profesional pedagógica *“una formación psicológica que bajo un sistema de influencias éticas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y de dirección de los factores sociales se sustenta en motivos intrínsecos y extrínsecos, determinada por objetivos futuros importantes del individuo relacionados con la profesión pedagógica, formando parte de los aspectos esenciales que determinan su actitud general”* (Chaviano Castillo, M., 2008)²¹².

Desde esta perspectiva los valores que se presentan son:

1. Interés profesional pedagógico:

Al tomar en consideración las particularidades cognitivas y afectivas de los PFI, es condición imprescindible tener presente en el proceso de formación y desarrollo de sus *intereses profesionales pedagógicos*, que en la edad juvenil la selección de una profesión se erige centro de la SSD. “Esto significa que el joven adopte una decisión conscientemente fundamentada y elabore una estrategia encaminada al logro de objetivos mediatos, que

regulen el comportamiento presente sobre la base de lo decidido.” (Domínguez García, L., 2003)²¹³. Lo que se traduce en que el joven valore sus intereses y capacidades, las posibilidades reales de materializar sus aspiraciones y los requerimientos sociales de una profesión determinada. “Sólo combinando acertadamente estos criterios podrán encontrar la vía más adecuada de realización personal” (Domínguez García, L., 2003)²¹⁴ ya que “solo a través del interés las necesidades se convierten en acción” (Fabelo Corzo, J.R., 1985)²¹⁵. Lo anterior apunta a desarrollar durante el proceso de formación inicial una intervención pedagógica personalizada sobre la base de un diagnóstico visto desde las potencialidades del PFI.

Al consultar la obra de varios autores que trabajan la temática referida a intereses profesionales, a saber, Bozhovich, L. I. (1986)²¹⁶, Acosta Corzo, E., (1989)²¹⁷, Cabrera Castellanos, R. (1989)²¹⁸, Zavala García, G. W. (2004)²¹⁹, se encuentra un estudio de sistematización en los trabajos de Alonso Hernández, E. y Sánchez Pupo J.M. (2013)²²⁰ para establecer una conceptualización referida a *intereses profesionales pedagógicos* quienes los consideran como “manifestaciones emocionales positivas que impulsan al sujeto a desear familiarizarse de forma profunda con la dirección del PEA como objeto de la profesión pedagógica por serle esta significativa”.

Esta conceptualización no se considera totalmente acertada ya que asume como objeto de la profesión pedagógica el PEA (objeto de estudio de la Didáctica) desconociendo así otros procesos que se verifican en la institución docente que necesitan de la conducción del profesional de la educación, a saber, el extradocente y el extraescolar.

Por lo anterior se define el valor ***interés profesional pedagógico*** como: *el conjunto de manifestaciones emocionales positivas que impulsan al PFI a desear familiarizarse de forma profunda con la dirección del proceso formativo escolar como objeto de trabajo de la profesión pedagógica por serle esta significativa.*

Estas manifestaciones emocionales positivas se concretan en:

- Expectativa motivacional (positivo, negativo, contradictorio): se expresa a través de los propósitos, planes y PVP del PFI, en una orientación futura como anticipación.
- Vivencias afectivas que experimenta: se materializa en el estado de satisfacción (satisfecho, insatisfecho, contradictorio); constituye la expresión de la vivencia afectiva del PFI acerca de la realización de su motivación profesional.

- Sentido personal de la actividad profesional: se concreta en la polaridad del sentido personal (positivo, negativo, contradictorio), que expresa el significado que adquiere la profesión pedagógica para el PFI.

Existen autores como Pérez Martín, L. M. y colaboradores (2004)²²¹ que equiparan la motivación profesional con los intereses profesionales. Es opinión del autor y concuerda con González Maura, V. y Zumbado Fernández, H. (2004)²²² que esta formación motivacional hacia el contenido de la profesión tiene distintos niveles de desarrollo, alcanzando su máxima expresión en las *intenciones profesionales*, es decir, que las *intenciones profesionales* constituyen el nivel superior de desarrollo de la motivación profesional.

De lo anterior se puede entender que el tratamiento a los intereses profesionales visto como valor profesional pedagógico debe ser atendido en las UCP en los primeros años de la carrera, como continuidad del proceso de formación vocacional y orientación profesional que debió verificarse en los subsistemas educacionales anteriores, elementos estos a considerar en el acto de entrega pedagógica hacia la Educación Superior Pedagógica. La consolidación de la motivación profesional implicará la posterior atención a las intenciones profesionales.

2. Intención profesional pedagógica.

Como se ha expresado, existe una estrecha relación entre los intereses profesionales, la motivación profesional y la intención profesional definida por González Rey, F. (1983)²²³, como: "una formación psicológica compleja que presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido, integra los conocimientos del joven sobre su profesión y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia esa profesión".

Respecto a la intención profesional, González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (1991)²²⁴ plantean que es "una formación psicológica, similar, por su naturaleza, a la autovaloración y los ideales morales, que presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido, la que integra los conocimientos del joven sobre su profesión, y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión".

Ambas conceptualizaciones reconocen a la intención profesional como formación psicológica que integra lo cognitivo y lo afectivo en la construcción del conocimiento profesional, como máxima expresión de la motivación hacia la profesión y tiene su materialización en la elaboración del PVP ya que "las intenciones profesionales constituyen el nivel superior de desarrollo de la motivación hacia la profesión" (Pérez Martín, L. y cols., 2004)²²⁵.

De acuerdo con lo anterior se entiende como *intención profesional pedagógica* la *representación del sentido personal que adquiere la profesión pedagógica para el PFI autorregulando y orientando su esfera motivacional hacia la materialización de los objetivos relacionados con la profesión pedagógica expresados en elaboración del PVP.*

Por lo anterior, la construcción paulatina del PVP por parte del PFI, constituye un indicador en la formación de este valor profesional pedagógico.

3. Amor a la profesión.

Al decir de Martí, J. (1967)²²⁶ "... el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo", por ello se considera que deben ante todo amar a sus discípulos y a su profesión. Este valor no puede ser entendido al margen del sistema motivacional del sujeto; sin amor a la profesión no es posible una conformación real de planes y proyectos profesionales en el sujeto. A través de él se expresan los mecanismos de identificación y empatía hacia la profesión. Lo anterior lleva a situar en un primer plano la necesidad de contribuir a la formación del amor a la profesión. De acuerdo con Palomino Regueiro, M. y Leyva Martínez, A. (2005)²²⁷ "este valor genera en el sujeto: amar al hombre, desde un enfoque humanista que implica alta sensibilidad humana, identidad profesional, alegría profesional y orgullo profesional".

II.3.5.3. Valores cognoscitivos de la profesión

Para realizar cualquier acto valorativo resulta imposible desprender la valoración del *conocimiento*, ya que solo el conocimiento de las cosas permite a estas convertirse en objeto de reflejo valorativo, o sea, no existe valor al margen del conocimiento por lo que el PFVPP es inherente a los aprendizajes que se generen en el PFI en el acto de apropiación de la cultura profesional que le permitan revelar la significación social positiva del objeto de la profesión, o sea, propiciar un aprendizaje profesionalizado entendiendo por este "el proceso cognitivo – afectivo del ser humano o de un colectivo, mediante el cual se produce la apropiación y sistematización de la experiencia profesional y de la cultura tecnológica, propiciando que el trabajador en formación transforme la realidad productiva de las empresas, mediante su accionar en el proceso pedagógico profesional, desarrollando sus competencias profesionales, inmerso en los procesos de actividad y comunicación, facilitando el cambio en función del beneficio, el desarrollo humano y el progreso social" (Ortiz Ocaña, A. L., 2002)²²⁸. De acuerdo con este autor, en el aprendizaje profesionalizado el contenido del aprendizaje coincide con los resultados directos del mismo, o sea, el PFI aprende las competencias

profesionales necesarias para desempeñarse con éxito en su actividad laboral futura, por lo que es condición necesaria que el PEA de las disciplinas durante el proceso de formación inicial tenga un carácter profesionalizado que reproduzca el contexto laboral y que este resulte significativo para él en dependencia de sus necesidades, motivaciones e intereses.

En este sentido se plantean como valores cognoscitivos de la profesión:

1. **Creatividad profesional pedagógica:**

De acuerdo con los trabajos de (Ortiz Ocaña, A. L. 2002)²²⁹ referidos a la creatividad profesional que la define como “la capacidad del ser humano o de un colectivo que se expresa, manifiesta y materializa a través del descubrimiento, formulación y/o solución apropiada de problemas profesionales, la elaboración de productos y objetos originales, la generación de ideas valiosas, respuestas auténticas, acciones y hechos pertinentes y relevantes; encontrando nuevas combinaciones, relaciones novedosas y estrategias útiles para el contexto social en que fueron creadas, partiendo de informaciones técnicas ya conocidas y facilitando el cambio en función del beneficio, el crecimiento y desarrollo humano y el progreso social”. Teniendo en cuenta lo anterior se define la **creatividad profesional pedagógica** como *la capacidad del docente (y en formación), del colectivo pedagógico para el descubrimiento, formulación y/o solución de problemas profesionales pedagógicos a través de la puesta en práctica de estrategias novedosas que permitan brindar respuestas auténticas, originales y flexibles que posibiliten el perfeccionamiento de la labor pedagógica.*

De la conceptualización anterior se entiende que la creatividad profesional pedagógica se expresa tanto en plano individual como colectivo:

Creatividad individual pedagógica: Como capacidad funcional y habilidad de la formulación y solución de problemas profesionales pedagógicos de manera individual.

Creatividad colectiva pedagógica: Como posibilidad armónica del trabajo en equipo en los círculos creativos caracterizados por su composición abierta y espontánea, objetivos comunes, juegos de roles, simulación, autogestión de la acción, autocontrol del proceso, retroalimentación productiva, estrategia creativa y transformación.

Por los objetivos que persigue la investigación, se centra la atención en la creatividad individual pedagógica sin dejar de reconocer el papel del colectivo para el desarrollo de la individualidad.

Dimensiones e indicadores asociados a la creatividad profesional pedagógica:

Originalidad: Cuando el PFI manifiesta estilo propio y expresiones novedosas y genuinas ante la tarea.

Fluidez: Cuando el PFI manifiesta repentismo (rapidez para responder situaciones imprevistas) y variedad y agilidad en el pensamiento funcional.

Flexibilidad: Cuando los resultados que obtiene el PFI en la tarea no son satisfactorios e intenta con nuevas estrategias y manifiesta versatilidad (amplitud de criterio y facilidad de adaptación ante la tarea).

Autoestima: Cuando el PFI manifiesta confianza (seguridad en sí mismo), fortaleza (entusiasmo, voluntad y persistencia), estima y valoración de sí mismo.

2. Autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico.

Considerando como válido el trabajo de sistematización realizado por Álvarez Legrá, E. (2012)²³⁰ para definir autonomía en el proceso de enseñanza–aprendizaje del Inglés, en la presente investigación el autor define autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico como: *“La capacidad que posee el PFI de autorregular los procesos que intervienen en el aprendizaje de los contenidos que derivan del objeto de la profesión pedagógica, mediante la interacción, la implicación y la reflexión, lo cual permitirá la apropiación significativa de los contenidos profesionales pedagógicos que desea aprender en diferentes contextos”*.

Dimensiones e indicadores del valor: Autonomía en el aprendizaje profesional pedagógica:

Dimensión cognitiva:

- Conoce los conceptos esenciales necesarios para ejecutar la tarea docente.
- Posee estrategias que le permiten interactuar con el contenido a aprender.
- Sabe transferir lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Conoce cómo interactuar con sus compañeros para la solución de problemas profesionales.
- Es capaz de generar nuevos conocimientos a partir de lo que sabe.

Dimensión metacognitiva:

- Reconoce sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje.
- Toma decisiones acertadas con relación al uso de estrategias de aprendizaje apropiadas, según la situación de aprendizaje.
- Se establece metas de aprendizaje cumplibles.

3. Colectivismo.

Se asume por colectivismo el “principio moral de la vida social que en su legitimación ética deviene en la significación positiva y de sentido de un comportamiento social comprometido con la totalidad a la cual pertenece el individuo, en una relación de identidad de los intereses

individuales y sociales, que posibilita desde esta identidad, potenciar el desarrollo múltiple de la personalidad” (Suárez Rodríguez, C., 2004)²³¹.

Dimensiones e indicadores asociadas a este valor:

Identidad: Cuando el PFI mantiene los códigos establecidos por el grupo para su funcionamiento (rol y tareas asignadas) y manifiesta sentido de pertenencia por el grupo operativo de trabajo.

Comunicación: Cuando el PFI expresa sus ideas con claridad, coherencia y comunica sus ideas incorporando el vocabulario de la ciencia y la profesión.

Participación: Cuando el PFI participa en la(s) tarea(s) asignadas en función del rol otorgado así como la frecuencia y calidad de su participación.

II.3.5.4. Valores sociales de la profesión

Los modos de actuación profesional pedagógicos constituyen la manifestación, expresada en las conductas del PFI, de la apropiación significativa de los contenidos socialmente válidos definidos en el Modelo del profesional durante el proceso de formación inicial en función de sus motivaciones, necesidades e intereses. Es decir, en los modos de actuación profesional pedagógicos se sintetizan, y constituyen el reflejo, de los conocimientos profesionales adquiridos y de los intereses e intenciones hacia la profesión pedagógica.

En este grupo se aglutinan los valores relacionados con la aplicación de conductas profesionales que le permitirán asumir con éxito la dirección del proceso pedagógico una vez que egresan de las UCP, por lo que constituye una necesidad en la formación de los PFI, la formación de MAPC en el plano pedagógico.

La sistematización teórica realizada en lo referido a la competencia pedagógica ha permitido, no solo el estudio de los principales nodos conceptuales abordados por diversos autores en relación con esta competencia en particular (Castellanos Simons, B., 2005²³²; César Arboleda, J., 2011²³³, Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R., 2011²³⁴) sino definir la **competencia pedagógica** como valor profesional pedagógico por el cual se entiende *al conjunto de significaciones socialmente positivas de las que es portador el PFI que le permiten cumplir las funciones y tareas inherentes a la profesión pedagógica para la transformación de la personalidad de sus educandos.*

Los indicadores asociados a este valor profesional pedagógico están en correspondencia con las funciones inherentes al profesional de la educación: función docente-metodológica, función orientadora y función investigativa y de superación.

Indicadores:

- Muestra dominio para desarrollar un diagnóstico integral y objetivo que le permita dirigir el PEA.
- Domina el marco conceptual de la disciplina y/o asignatura que imparte.
- Imparte docencia desde una perspectiva interdisciplinar estableciendo una constante vinculación teoría - práctica.
- Es portador de estrategias de intervención para dirigir la labor educativa de sus educandos.
- Domina de los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo con grupos operativos.
- Domina las habilidades profesionales con énfasis las de trabajo experimental y para la práctica de campo.
- Es capaz de solucionar problemas profesionales que se manifiestan en su ámbito de actuación.

Un aspecto vital para la formación de un profesional de la educación competente lo constituye la comunicación en tanto este es el medio esencial para establecer la interacción entre el sujeto y su realidad objetiva.

La comunicación pedagógica, entendida como “un *proceso* que se manifiesta en el marco del proceso pedagógico, a través de un *intercambio cognoscitivo-afectivo* de finalidades y motivaciones con un *carácter regulador, histórico social e individual* entre el profesor y sus estudiantes, entre ellos de forma específica y entre los elementos del sistema de influencia y los estudiantes de forma general, tiene como *objetivo fundamental* la formación y desarrollo de la personalidad de estos último” (...) “posee dos funciones básicas esenciales, una *educativa* cuyo objetivo es influir predominantemente en la esfera *inductora* y otra *instructiva* dirigida a influir predominantemente en la esfera *ejecutora*” (Márquez Marrero, J.L., 2000)²³⁵.

Como quiera que el proceso pedagógico en general, como el PEA en particular, tienen en su centro la comunicación, lograr egresar de las UCP profesionales competentes desde lo comunicativo, se revela como significación social de la profesión y por ende como valor profesional pedagógico: la **competencia comunicativa**.

Existe consenso por autores que han trabajado la temática, constatado en el trabajo de sistematización realizado por Pulido Díaz, A. (2005)²³⁶, en dos elementos que se pueden considerar como regularidades: la definición de competencia comunicativa asociada al aprendiz de lenguas y considerar esta como habilidad.

En esta investigación se considera, como ya se ha expresado, que la competencia es una conformación psicológica que no se limita a lo procedimental, sino que lo trasciende al considerar además lo cognitivo y lo axiológico. En este sentido, como quiera que la profesión pedagógica tiene como objeto transformar al hombre, donde el papel de la comunicación constituye herramienta vital en dicho proceso de transformación, se considera que la competencia comunicativa no se limita a los aprendices de lenguas (materna o extranjera).

Indicadores:

- Emplea el vocabulario científico-pedagógico en su comunicación oral y escrita. (vocabulario técnico).
- Sabe realizar presentaciones orales utilizando las nuevas tecnologías.
- Es capaz de comprender textos (orales y escritos) de temas diversos.
- Sabe utilizar el diccionarios, enciclopedias.
- Estructura el discurso de manera coherente, utilizando los recursos lingüísticos más apropiados (conectores, conjunciones, preposiciones).
- Utiliza elementos paralingüísticos (parafraseo, repetición) en el acto comunicativo.
- Usa recursos extralingüísticos (lenguaje extraverbal) en la comunicación oral.
- Hace uso del registro que el contexto amerite (formal, informal, cortés).
- Sabe seleccionar la idea central de lo que comunica o le es comunicado.
- Es coherente en su comunicación oral y escrita, básicamente en lo referido a la notación y nomenclatura de sustancias químicas, para nombrar los ecosistemas, las diferentes familias del reino animal y vegetal, entre otros.

II.3.6. Principales relaciones que tipifican el modelo

A continuación se explicitan las principales relaciones que se establecen en el modelo.

Proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G–PFVPP: el proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G revela el encargo social materializado en el modelo del profesional, el cual constituye un proceso totalizador que contiene como uno de sus procesos, la formación de valores profesionales pedagógicos, una arista esencial para la consecución de dicho encargo social.

PFVPP – proyecto de vida profesional – identidad profesional pedagógica refiere que la apropiación gradual del sistema de valores profesionales pedagógicos permitirá la conformación paulatina del PVP del PFI, alcanzando este su máxima expresión, cuando en el proceso se logra revelar en este la intención profesional pedagógica, como consolidación de los intereses profesionales inicialmente configurados, lo que permite la autodeterminación y autorregulación del PFI en tanto construye su identidad profesional pedagógica.

PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G – profesionalización – formación de modos de actuación profesional competentes: La formación de MAPC en los PFI de las carreras B/Q y B/G se materializa al desarrollar el PEA de las diferentes disciplinas desde una perspectiva profesionalizada al concebir, desde la tarea docente, la resolución de problemas inherentes a la profesión pedagógica, que le permitirán al PFI, de manera gradual, desarrollar MAPC.

Método de resolución de problemas - PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G al considerar que el PFVPP desde el PEA se dinamiza a partir del método de resolución de problemas profesionales, en tanto este demanda esfuerzos cognitivos y metacognitivos del PFI al verificarse en situaciones límites de aprendizaje (ZDP) y reproduciendo el futuro contexto de actuación profesional, por lo que los nuevos aprendizajes que así se generan adquieren significación y por ende valor.

El **método de resolución de problemas** presupone considerar el **problema profesional**, expresado en la tarea docente, por lo que el **objetivo**, desde su formulación, debe revelar la solución del problema profesional que se plantea y explicitar **los niveles de asimilación** en que este se concibe, de manera que permita la familiarización con el nuevo marco conceptual para el posterior tránsito desde el nivel reproductivo al creativo, así como la dimensión formativa a partir de los valores profesionales pedagógicos que se desean formar en correspondencia con el **ciclo formativo** y en función de las potencialidades del **contenido** (visto en sus tres dimensiones). Los **medios** seleccionados a partir de las características de la tarea docente, el contexto de aprendizaje y el conocimiento que tenga de su manejo. La inclusión del método de resolución de problemas profesionales en su esencia no transforma las **formas de organización docente** que se establecen en la Educación Superior, aunque por las características del método, se sugiere su empleo esencialmente en clases prácticas y prácticas de laboratorio siempre promoviendo el trabajo en grupos operativos que permita el desarrollo individual desde el trabajo grupal. La **evaluación** es procesal y desarrolladora, permite una mayor personalización y refuerza la honestidad y la reflexión crítica sobre los

éxitos y fracasos en el aprendizaje profesional, mediante la auto y la co-evaluación, conjuntamente con los criterios emitidos al respecto por los profesores.

PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G – estrategia metodológica

Para la puesta en práctica del modelo didáctico se propone una estrategia metodológica que permite secuenciar las acciones que garantizan su efectividad y comienza por diagnosticar el estado actual del PFVPP desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de estas carreras, el nivel de preparación teórico-metodológico con el que cuentan los profesores de las carreras de B/Q y B/G para dirigir el PEA en aras de lograr exitosamente la formación de valores profesionales pedagógicos de los PFI, así como el estado actual de los PFI en términos de su formación axiológica profesional pedagógica. En función de dicho estado actual se ofrece una preparación desde lo teórico y procedimental a profesores y PFI, luego se planifican las acciones a ejecutar de conjunto en dicho proceso, posteriormente se ejecutan para finalmente evaluar la efectividad de todo el accionar precedente y su impacto en el PFVPP.

II.3.7. Estrategia metodológica para la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G

Para la concepción de la estrategia metodológica el autor de la tesis asume los trabajos de Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2011)²³⁷ puesto que la conceptualización que aportan considera elementos teóricos que están en correspondencia con los intereses de la presente investigación a saber: el carácter sistémico de las acciones y estas vistas en su dimensión temporal y el papel del método en el logro de los objetivos.

Etapas de la estrategia:

1. Diagnóstico del estado actual del PFVPP desde el PEA de las disciplinas del currículo.
2. Preparación de los agentes que interviene en el PFVPP.
3. Planificación de las acciones a ejecutar para desarrollar el PEA considerando el método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos.
4. Ejecución de las acciones para la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de las disciplinas en correspondencia con el ciclo formativo.
5. Evaluación de las acciones ejecutadas.

Las acciones de la estrategia están dirigidas a los profesores de las diferentes disciplinas del Departamento de Ciencias Naturales y PFI de las carreras de B/Q y B/G, los primeros porque tienen el encargo social de dirigir el PEA con énfasis en la formación de valores profesionales

pedagógicos y los segundos, como los sujetos que experimentan la transformación esencial dado el alcance de la presente investigación.

A continuación se presentan los objetivos y acciones de cada etapa de la estrategia metodológica:

Primera etapa.

En un análisis temporal del proceso investigativo desarrollado, la etapa diagnóstica de la estrategia, coincide con la etapa diagnóstica de la investigación.

La etapa de **diagnóstico** constituye el punto de partida de la estrategia, en tanto permite obtener información sobre las condiciones reales en las que se contextualiza el modelo didáctico y determinar el estado actual de los agentes que intervienen para alcanzar el objetivo propuesto.

En esta etapa se exploran las carencias y necesidades de los profesores, desde lo cognitivo y lo procedimental para la dirección del PFVPP que inciden en el estado actual de los PFI en lo referido al objeto que se investiga.

Objetivo: Determinar la concepción metodológica general de las carreras, disciplinas y/o asignaturas con relación al PFVPP del PFI, así como su implementación actual en la práctica pedagógica, nivel de desarrollo de los valores profesionales pedagógicos del PFI así como el nivel de conocimiento teórico y metodológico de los profesores sobre el PFVPP.

Acciones:

- Aplicación de métodos y técnicas tales como el análisis documental, la observación de clases a las diferentes formas de organización, el cuestionario de autorreporte, la encuesta y la composición para la obtención de información sobre: la explicitación en los documentos normativos sobre la concepción para el desarrollo del PEA en lo referido al PFVPP, a saber, Modelo del profesional, estrategia de las carreras, de disciplinas y/o asignaturas y colectivos de año, el estado de opinión de profesores con relación al conocimiento teórico y metodológico para desarrollar el PFVPP, así como el nivel de formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI.

Segunda etapa.

La **preparación** de los profesores y PFI en lo referido al abordaje teórico y metodológico sobre la formación de valores profesionales pedagógicos y el método de resolución de problemas, como componentes esenciales del modelo didáctico, lo cual facilitará la ejecución de las acciones propuestas.

Objetivo: Brindar preparación a los profesores del Departamento de Ciencias Naturales y PFI sobre las exigencias y concepciones sobre el método de resolución de problemas y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos.

Acciones:

- Presentación de la estrategia metodológica que concreta en la práctica pedagógica el modelo didáctico.
- Realización de talleres metodológicos con los profesores de los colectivos de disciplinas y/o asignaturas dirigidos a explicar la estructura interna del modelo didáctico, con énfasis en la estructuración del PFVPP en ciclos formativos.
- Entrenamiento a los PFI en la resolución de problemas a través del método científico.
- Estudio y socialización de materiales didácticos digitales e impresos referidos a la formación de valores profesionales pedagógicos y al método de resolución de problemas.

Tercera etapa

En la etapa de **planificación** se proyectan las acciones para facilitar que los profesores desarrollen de forma efectiva el PEA de las disciplinas enfatizando en el método de resolución de problemas.

Objetivo: Planificar acciones que permitan desarrollar el PEA con énfasis en el método de resolución de problemas para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos del PFI.

Acciones:

- Rediseño de la estrategia de trabajo metodológico de los colectivos de carrera, disciplinas y/o asignaturas.
- Determinación de los valores profesionales pedagógicos pertenecientes al ciclo formativo.
- Presentación inicial de las regularidades obtenidas como resultado del procesamiento de la guía para la determinación de los problemas profesionales pedagógicos, constatados en las microuniversidades ante los colectivos de disciplinas y/o asignaturas.
- Preparación de la asignatura con énfasis en el método de resolución de problemas y de los valores profesionales pedagógicos a formar.

Cuarta etapa

La etapa de ejecución de la estrategia metodológica, en correspondencia con la lógica de la investigación, estuvo comprendida en el periodo que media entre el pre-test y el post-test.

La etapa de **ejecución** permite materializar las acciones planificadas para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos, a partir del empleo del método de resolución de problemas en el desarrollo del PEA de las diferentes disciplinas y/o asignaturas.

Objetivo: Introducir sistemáticamente, en el desarrollo del PEA de las disciplinas y/o asignaturas, el método de resolución de problemas para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos.

Las acciones se presentarán en correspondencia con los ciclos formativos concebidos en el modelo didáctico.

Primer ciclo formativo

Objetivo del primer ciclo: Contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos a partir de la apropiación de la cultura profesional desde una perspectiva creativa, autónoma y desde el trabajo cooperado, que permita revelar en el PFI emociones positivas hacia el objeto de la profesión pedagógica.

Acciones:

- Presentación de los valores contenidos en las dimensiones valores cognoscitivos de la profesión y valores hacia la profesión, con énfasis en el interés profesional pedagógico en los objetivos de clases en las diferentes formas de organización docente.
- Modelación de la tarea docente de manera que refleje situaciones de aprendizaje de la práctica pre-profesional con énfasis en la creatividad profesional pedagógica y autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico, el colectivismo y el interés profesional pedagógico. (Anexo 11)
- Presentación del sistema de contenidos de las diferentes formas de docencia a través de tareas docentes problematizadas, desde lo profesional, cuya solución desde el trabajo cooperado y una perspectiva creativa y autónoma genere el interés por la profesión.
- Utilización del método de resolución de problemas para la solución de los problemas profesionales pedagógicos modelados a través de la tarea docente.
- Uso de aquellos medios de enseñanza que permitan al PFI acercarse al conocimiento de manera activa, cooperada, creativa, autónoma y que despierten el interés por la profesión, con énfasis en el trabajo práctico y experimental.

- Organización de la dinámica grupal en las diferentes formas de organización docente de manera que se potencie el trabajo cooperado y autónomo, la creatividad profesional pedagógica y el interés profesional pedagógico.
- Aplicación de formas de evaluación sistemática y parcial que explore el conocimiento del que el PFI se ha apropiado en lo referido a la creatividad profesional pedagógica, autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico y el interés profesional pedagógico

Segundo Ciclo formativo

Objetivo segundo ciclo: Contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos concretados en la competencia pedagógica y la competencia comunicativa del PFI como manifestación del sentido personal que adquiere la profesión pedagógica, autorregulando su actuación y la construcción del PVP.

Acciones:

- Presentación de los valores contenidos en la dimensión valores sociales de la profesión y la intención profesional pedagógica, perteneciente a la dimensión valores hacia la profesión, en el objetivo de clase según la forma de docencia que corresponda.
- Problematicación de la tarea docente, centrada en problemas profesionales pedagógicos, aportados por los PFI desde su vivencia pre-profesional, que permita el desarrollo de la competencia pedagógica y la competencia comunicativa como expresión de la autorregulación profesional del PFI, que se concretan en su PVP. (Anexo 12)
- Presentación del sistema de contenidos de cada clase, de manera que enfatice en el desarrollo de la competencia pedagógica, la competencia comunicativa y la intención profesional pedagógica.
- Utilización del método de resolución de problemas para la solución de los problemas profesionales pedagógicos aportados por la vivencia pre-profesional de los PFI, materializada en la tarea docente.
- Uso de medios de enseñanza que permita al PFI manifestar modos de actuación profesional que revelen la competencia pedagógica y la competencia comunicativa como expresión del PVP conformado, que autorregula su actuación.
- Promoción de la dirección co-participativa entre el profesor y el PFI de las diferentes formas de organización docente, de manera que estimule el activismo del PFI, que le

permitan desplegar la competencia pedagógica y la competencia comunicativa, como muestra del máximo nivel motivacional profesional alcanzado.

- Aplicación de formas de evaluación que considere como elemento a significar el componente actitudinal del aprendizaje profesional, con énfasis en la competencia pedagógica y la competencia comunicativa como muestra del nivel de autorregulación profesional del PFI.

Quinta etapa.

Atendiendo a la concepción y proceder metodológico de la investigación, la etapa de evaluación de la estrategia se hizo coincidir con la etapa del post-test del preexperimento realizado.

La etapa de **evaluación** ofrece retroalimentación sobre la efectividad de las acciones ejecutadas y posibilita realizar los ajustes necesarios en la concepción para la aplicación del método de resolución de problemas en el PEA.

Objetivo: Valorar la efectividad de las acciones ejecutadas para la implementación práctica del modelo didáctico.

Acciones:

- Valoración de la validez de la introducción sistemática del método de resolución de problemas en el PEA de las diferentes disciplinas de cada carrera del departamento, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos.
- Evaluación de la validez del modelo didáctico para la formación de valores profesionales pedagógicos del PFI.
- Valoración del sistema de valores profesionales pedagógicos en su concepción por ciclos formativos.
- Constatación de las transformaciones ocurridas en el PFI en lo referido a los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos durante el proceso de formación inicial.
- Valoración cualitativa de los componentes del modelo didáctico y sus relaciones como expresión de la dinámica del mismo.

II.3.8. Formas de implementación del modelo didáctico

El modelo didáctico que se propone, dada su naturaleza teórica, demanda de una estrategia metodológica para su introducción en la práctica pedagógica y esta a su vez demanda de formas de implementación que ofrezcan acciones para su puesta en práctica.

Acciones de implementación para la etapa de diagnóstico.

- Caracterización de la concepción general disciplinar y por asignaturas del PEA en cada carrera para la formación de valores profesionales pedagógicos, mediante el análisis del Modelo del profesional, estrategias metodológicas de carrera, disciplina y/o asignaturas, programas de las disciplinas y/o asignaturas y preparación de la asignatura a través de la utilización de la guía para el análisis documental que se propone (anexo 2).
- Exploración del estado de opinión de los profesores sobre el PFVPP y los métodos utilizados para ello especificando en la resolución de problemas mediante una encuesta (anexo 4).
- Exploración del nivel de formación de los valores profesionales pedagógicos alcanzado por el PFI, mediante la aplicación de un cuestionario de autorreporte (anexo 5), la observación de clases empleando la guía elaborada para tal fin (anexo 3) y la técnica de la composición “Mi futura profesión”, cuyo procesamiento se realiza a partir de los indicadores que se explicitan en el anexo 6.
- Integración de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los métodos y técnicas para la estructuración por grupos en función de los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos que poseen los PFI, estableciéndose la siguiente relación:
 - **Grupo 1:** Nivel de formación de valores profesionales pedagógicos **adecuado.**
 - **Grupo 2:** Nivel de formación de valores profesionales pedagógicos **parcialmente adecuado.**
 - **Grupo 3:** Nivel de formación de valores profesionales pedagógicos **inadecuado.**

Acciones de implementación para la etapa de preparación.

- Sensibilización de directivos y personal docente sobre la necesidad de promover en los PFI la formación de valores profesionales pedagógicos en el actual contexto educacional, como vía para crear en estos una identidad profesional pedagógica a través de la presentación de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sustentan el modelo didáctico en los colectivos de carrera, disciplina y/o asignaturas.

- Realización de dos talleres metodológicos en los colectivos de carrera, disciplina y/o asignaturas que faciliten el intercambio y el debate científicos sobre: **Taller 1:** La axiológica profesional, sus bases teóricas, factibilidad de implementación en el contexto pedagógico y su formación por ciclos. (2 horas). **Taller 2:** El método de resolución como vía efectiva para la formación de valores profesionales pedagógicos. (2 horas)
- Entrenamiento a los PFI sobre la resolución de problemas desde el método científico y su impacto en el aprendizaje de la siguiente forma: Para los PFI de primero a tercer años (primer ciclo formativo) mediante la asignatura currículo propio destinada a la resolución de problemas para la cual se ha elaborado un programa desde el curso escolar 2011–2012; para los PFI de cuarto y quinto años (segundo ciclo formativo) mediante los concentrados docentes del primer y segundo mes del curso escolar.
- Distribución y análisis de materiales de corte científico sobre la formación de valores profesionales pedagógicos y la resolución de problemas como vía efectiva de tal fin mediante: La incorporación de materiales en formato digital en Edudist (sitio web institucional e interactivo elaborado sobre la plataforma Moodle con acceso a profesores y PFI); presentación de los resultados parciales de investigaciones relacionadas con la formación de valores profesionales pedagógicos y la resolución de problemas en los colectivos de carrera, disciplinas y/o asignaturas en el departamento de Ciencias Naturales y taller metodológico departamental para el análisis y discusión de materiales científicos actualizados relacionados con la formación de valores profesionales pedagógicos y la resolución de problemas (2 horas).

Acciones de implementación para la etapa de planificación.

- Inclusión de la formación valores profesionales pedagógicos y el método de resolución de problemas como líneas para el trabajo en la estrategia metodológica departamental.
- Delimitación de los valores profesionales pedagógicos a formar en el ciclo formativo en función del diagnóstico psicopedagógico y el contexto de elementos como: etapa del curso escolar, condiciones de la microuniversidad, entre otros.
- Distribución de los problemas profesionales pedagógicos aportados por los PFI, dentro del segundo ciclo formativo, en correspondencia con la estructuración de los contenidos objeto de estudio en las disciplinas y/o asignaturas.
- Planificación del PEA de las disciplinas y/o asignaturas considerando:
 - ✓ La inclusión en el objetivo de clase, en su dimensión formativa, de los valores profesionales pedagógicos a formar según el ciclo que corresponda.

- ✓ Diseño de la tarea docente problematizada, ya sea mediante la modelación del problema profesional (primer ciclo) o problemas que deriven de la vivencia de la práctica pre-profesional del PFI (segundo ciclo).
- ✓ Dosificación del contenido objeto de estudio en correspondencia con el diagnóstico psicopedagógico, el problema profesional (modelado o vivencial) y los valores profesionales pedagógicos a formar en función del ciclo formativo.
- ✓ Diseño de las formas de organización docente clase práctica, práctica de laboratorio y de campo, centrado en el método de resolución de problemas.
- ✓ Selección de los medios de enseñanza en correspondencia con la naturaleza problémica de la tarea docente.
- ✓ Concepción de la evaluación sistemática y parcial que considere la dimensión profesional del proceso desde la perspectiva axiológica mediante: la inclusión en el proyecto de evaluación de indicadores que permitan evaluar el nivel de formación de los valores profesionales pedagógicos pertenecientes al ciclo formativo, así como la aplicación de instrumentos de evaluación que modelen o reflejen situaciones problémicas inherentes al ámbito pre-profesional para cuya solución se requiera del uso del método de resolución de problemas.

Acciones de implementación para la etapa de ejecución.

- Diagnóstico del estado actual y potencial del PFI en lo referido a las herramientas cognitivas, metacognitivas, motivacionales y actitudinales que posee sobre los contenidos objeto de estudio.
- Selección de los grupos operativos de trabajo en función del diagnóstico sobre la base de la heterogeneidad en su composición estructural.
- Planteamiento de la tarea docente problematizada desde la ciencia y lo profesional.
- Puesta en práctica de la estrategia primaria de solución por el PFI.
- Autoevaluación de la efectividad de la estrategia de solución primaria que propone el PFI a la tarea docente.
- Socialización, rediseño y puesta en práctica de la(s) estrategia(s) de solución alternativa(s), en correspondencia con los niveles de ayuda ofrecidos por el profesor y/o el grupo operativo de trabajo hasta la solución final del problema.
- Socialización de la efectividad de la estrategia de aprendizaje co-elaborada así como la solución a la problemática planteada en la tarea docente.

- Extrapolación de lo aprendido a nuevos contextos de aprendizaje.
- Ponderación de la auto y co-evaluación dada la naturaleza del método de resolución de problemas, de la implicación y activismo del PFI desde una perspectiva socializadora y autónoma.

Acciones de implementación para la etapa de evaluación.

- Realización de visitas de control a clases para verificar el cumplimiento de las acciones de la etapa de ejecución.
- Monitoreo sistemático del accionar estratégico del PFI en diferentes contextos de aprendizaje.
- Presentación de los resultados parciales y finales de la aplicación del método de resolución de problemas en el PEA en los colectivos de carrera, disciplina y/o asignaturas.
- Inclusión de los resultados de la aplicación del método de resolución de problemas en el PEA de las diferentes disciplinas y/o asignaturas en los informes de validación de estas instancias, así como sugerencias para su perfeccionamiento, todo lo cual se integra en los informes de validación de las carreras.

II.3.9. Formas de evaluación del modelo didáctico

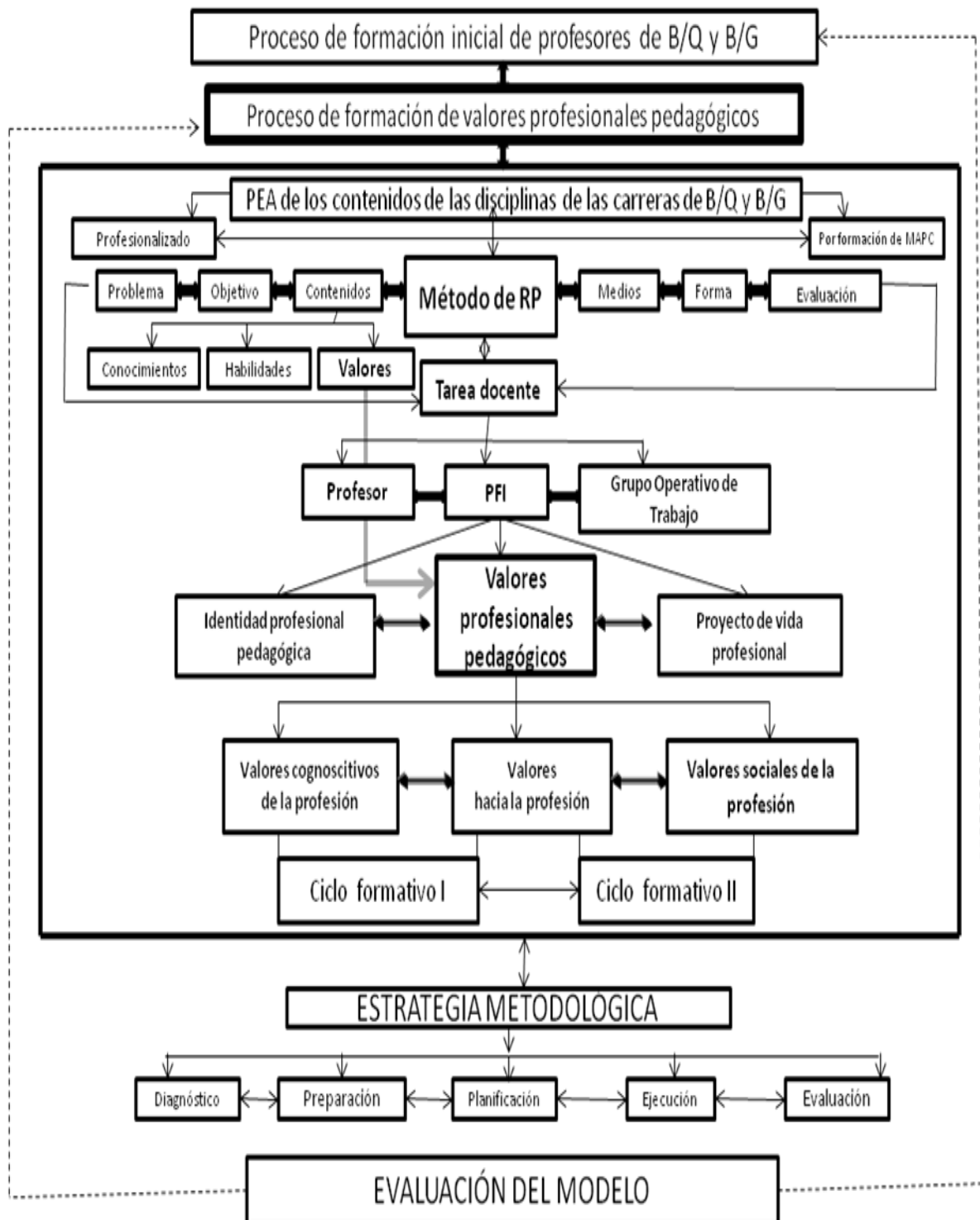
Este componente permite corroborar la validez del modelo didáctico que se propone. Asumiendo los criterios de Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez (2011)²³⁸, la evaluación de los modelos teóricos en ciencias de la educación es una tarea de alta complejidad, por lo que la evaluación del modelo didáctico presentado se realizará a partir de las transformaciones ocurridas en lo que los referidos autores denominan **unidad compleja** en tanto esta se revela como objetivo supremo del modelo el cual "... conserva todas las propiedades básicas del total, contiene las relaciones de interdependencia entre los componentes del modelo, de este con su contexto y con los resultados de su aplicación" (Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez, 2011)²³⁹. En el caso particular de la evaluación del modelo didáctico de la presente tesis se tomará como unidad compleja el **PFVPP** ya que la formación de valores profesionales pedagógicos, constituye la principal transformación que deben experimentar los PFI y, por ende, se revela como objetivo del modelo pero dicha transformación se materializa en una parte de la realidad (objeto) la cual coincide con lo que se ha considerado como unidad compleja, ya que conserva todas las propiedades básicas del

total y al mismo se subordinan todas las relaciones de interdependencia entre los restantes componentes del modelo

Para la materialización de la transformación esperada se sugiere la utilización de los indicadores establecidos mediante el proceso de operacionalización de la formación de los valores profesionales pedagógicos, así como los métodos y técnicas propuestos para medir el nivel de formación de estos: el cuestionario de autorreporte, la observación, la composición “Mi futura profesión” y la triangulación metodológica.

II.3.10. Representación gráfica del modelo didáctico

La representación gráfica del modelo didáctico para el PFVPP, que se muestra a continuación, es el resultado de procesos de síntesis y abstracción de la realidad modelada. La interpretación de su estructuración orgánica y funcionamiento quedan explicitadas en el epígrafe **II.3.6.**



II.4. Conclusiones del capítulo

1. Los fundamentos teóricos que sustentan el modelo didáctico para el desarrollo del PFVPP, con base en el materialismo dialéctico e histórico, fortalecido con el humanismo martiano y de Fidel Castro, se concretan, desde lo filosófico, en la mirada pluridimensional de los valores que considera al valor en su interacción armónica desde la perspectiva subjetiva, objetiva e institucionalizada, lo que permite la estructuración sistémica de los valores profesionales pedagógicos. Los postulados de la sociología de la educación sobre la relación escuela-sociedad, concretada en el modelo en la relación profesión-encargo social, se materializa en la subjetivación de los valores profesionales pedagógicos, vistos estos como contenidos socialmente válidos y la posterior objetivación, expresados en modos de actuación profesional pedagógicos en función del encargo social; el enfoque histórico-cultural, para asumir la formación de valores profesionales pedagógicos como un proceso que transcurre en un medio social, en activa interacción con los “otros” a través de variadas formas de colaboración y comunicación; la naturaleza problematizada del PEA, desde la perspectiva del método de resolución de problemas, ofrece las herramientas para la apropiación socialmente significativa de los valores profesionales pedagógicos al organizar su abordaje, desde una perspectiva transversal.

2. El modelo didáctico tiene como componente de mayor nivel de generalización, que se considera como “unidad compleja”, el PFVPP y la resolución de problemas, constituye el método que dinamiza dicho proceso. La naturaleza dinámica, flexible y abierta del modelo le permite adaptarse a las condiciones socio-históricas de la Educación Superior y por ende, re-contextualizarse ante posibles exigencias situacionales. Su implementación práctica se garantiza mediante una estrategia metodológica compuesta de cinco etapas: diagnóstico, preparación, planificación, ejecución y evaluación.

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA VALIDEZ TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL MODELO DIDÁCTICO, CENTRADO EN EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, PARA LA FORMACIÓN DE VALORES PROFESIONALES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

En este capítulo se demuestra la validez teórica del modelo didáctico mediante la aplicación del método criterio de expertos y práctica a través de un pre-experimento.

III.1. Valoración de la validez teórica del modelo didáctico. Resultados de la aplicación del método de criterio de expertos

Para valorar la validez teórica del modelo didáctico se utilizó el método de criterio de expertos (Delphy) a una vuelta. La aplicación del Método Delphy permitió: conocer la importancia que le confieren los expertos a cada uno de los aspectos propuestos en el modelo didáctico, y la validez de su introducción en la formación inicial de profesores de las carreras de B/Q y B/G; y además, hacer las transformaciones necesarias en los fundamentos del modelo didáctico, en sus nexos y relaciones, en la representación gráfica y la implementación práctica.

Se seleccionaron como expertos 30 profesores a partir de los siguientes criterios: análisis teóricos realizados por el profesor sobre el tema objeto de investigación, experiencia obtenida, investigaciones realizadas sobre el tema, conocimientos de trabajos de autores nacionales y extranjeros acerca de la temática y la intuición personal.

La distribución de los expertos por índice de competencia fue la siguiente: 12 altos ($0,84 \leq IC \leq 0,89$) y 18 medios ($0,71 \leq IC \leq 0,78$).

Los resultados de los aspectos evaluados se muestran en el anexo 13.

Es de resaltar que los expertos manifestaron las siguientes sugerencias una vez circulado el cuestionario (anexo 14):

- El 40% de los expertos expresó que los principios del modelo podrían tener un mayor nivel de integración que facilitara su comprensión y aplicación, ya que se incluyeron inicialmente principios puramente de la didáctica como ciencia cuando el objetivo es presentar principios que rigen el objeto modelado.
- El 30% de los expertos consideró necesario distinguir, en líneas discontinuas, aquellas que refieren procesos de retroalimentación entre los componentes del modelo.

Las sugerencias ofrecidas por los expertos fueron consideradas para el análisis; un estudio de profundización referido a los principios que rigen el modelo didáctico permitió sintetizar en

número la totalidad de estos, al enfatizar en aquellos dirigidos específicamente al objeto investigado ya que estos “... sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos” (Addine Fernández, F., 2002)²⁴⁰.

En lo que respecta a representar en líneas discontinuas a aquellas relaciones que en el modelo aluden a procesos de retroalimentación, se consideró las relaciones entre el componente **evaluación del modelo**, con los componentes que refieren al *fin* y *objetivo* del mismo.

III.2. Valoración de la validez práctica del modelo didáctico

Para constatar la validez del modelo didáctico propuesto se realizó un preexperimento en los meses diciembre 2011 – junio 2012.

III.2.1. Selección y análisis de la muestra

Para la realización del pre-experimento se consideró como población los 134 PFI matriculados del II al V años del curso regular diurno de las carreras de B/Q y B/G de la UCP “Rafael María de Mendive”. La muestra seleccionada fue de 112 PFI.

Durante la fase de pre-test la muestra coincidió con la asumida para el diagnóstico, mientras que en la etapa de post-test la mortalidad muestral fue del 9.8% en tanto existieron 11 bajas.

III.2.2. Variable investigada

La variable a investigar es *la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras B/Q y B/G*.

Como hipótesis de trabajo se plantea:

Si el proceso de formación inicial de profesores para las carreras de B/Q y B/G se desarrolla a partir de considerar un modelo didáctico, que dentro de sus componentes considere el método resolución de problemas profesionales para el desarrollo del PEA de los contenidos de las diferentes disciplinas, entonces se contribuirá a la formación de valores profesionales pedagógicos en estos.

A partir de esta hipótesis de trabajo, y teniendo en cuenta la no ocurrencia de transformaciones significativas en el plano conceptual y procedimental referida al objeto que se investiga en los profesores tomados como muestra entre las etapas de diagnóstico y de pre-test, se determinó excluir la aplicación de la encuesta.

III.2.3. Métodos y técnicas empleados

Los métodos y técnicas empleados fueron el cuestionario de autorreporte, observación, composición y triangulación tanto para el pre-test como para el post-test.

III.2.4. Análisis de los resultados obtenidos

El análisis de los resultados abarcará, primero, los obtenidos en el pre-test y, posteriormente, la comparación entre estos y lo obtenido en el post-test.

III.2.4.1. Análisis de los resultados del pre-test

La etapa de pre-test se desarrolló en el mes de diciembre 2011 consistente en la aplicación del cuestionario de autorreporte, la composición, la observación a clases a diferentes formas de organización docente y la triangulación. Los indicadores medidos así como la escala valorativa para el procesamiento de estos coinciden con los de la fase de diagnóstico.

Análisis de los resultados del cuestionario de autorreporte (anexo 15)

Dimensión valores cognoscitivos de la profesión:

Es significativo que el 69.6% de la muestra refiere que nunca o casi nunca apelan a recursos cognitivos alternativos ante la imposibilidad de solución de la tarea, esta insuficiencia armoniza con lo planteado por el 61.6% que manifiesta que nunca o casi nunca selecciona apropiadamente estrategias para realizar la tarea. El 63.4% de los PFI plantea que nunca o casi nunca utiliza el trabajo colaborativo como vía para la solución de la tarea docente. Los hallazgos anteriores evidencian insuficiencias en la dimensión explorada, así como una confirmación de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico. De igual manera se enfatiza que "... la flexibilidad, la originalidad y la independencia cognoscitiva vistas como indicadores del un modo de actuación creativo de los profesores en formación en las diferentes acciones que encierra la función docente - metodológica, constituyen expresión del comportamiento creativo, aunque no lo determinan en su totalidad. Entre ellos se manifiesta una interrelación que asume un carácter dialéctico que se pone de manifiesto en la actuación" Calero Fernández, N. 2005)²⁴¹.

Dimensión valores hacia la profesión pedagógica:

Es relevante que el 60.7% de la muestra plantea que nunca o casi nunca se implican afectivamente en la solución de tareas docentes intencionalmente dirigidas a la futura profesión, mientras que el 24.1% expresa que solo a veces. Los datos revelan un desbalance motivacional hacia el objeto de estudio de las ciencias particulares en detrimento del de la

profesión, lo cual pudiese devenir en fortaleza motivacional para la formación de valores profesionales pedagógicos, en tanto el colectivo pedagógico logre una compensación armónica entre motivos extrínsecos e intrínsecos que transformen la ambivalencia que muestra el sujeto ya que "... la polaridad extrínseco-intrínseco debe entenderse como un continuo, de modo que generar un deseo por aprender es de algún modo hacer que el aprendiz vaya interiorizando (o atribuyéndose a sí mismo) motivos que inicialmente percibía fuera" (Pozo, J., 1998)²⁴². Todo lo anterior contribuirá a que el profesor en formación construya paulatinamente su proyecto de vida profesional con una orientación pedagógica definida puesto que "... cuando en la motivación del sujeto, la profesión se ha convertido en tendencia orientadora de la personalidad, influye directamente en el éxito docente..." (Domínguez, L. 1987)²⁴³.

Dimensión valores sociales de la profesión pedagógica:

El 66.1% de los PFI plantea que nunca o casi nunca hace uso apropiado del lenguaje asociado al desempeño de la profesión y el 50% plantea que nunca o casi nunca hace uso del conocimiento teórico y práctico que reciben durante el proceso de formación inicial para la impartición de sus clases como parte del componente laboral que desarrollan, elementos estos que están en correspondencia con lo constatado en el diagnóstico y que revelan las insuficiencias en el análisis de esta dimensión, lo que confirma la necesidad de desarrollar en los profesores en formación modos de actuación profesional que puedan reproducir en sus contextos de actuación, ya que estos constituyen "el conjunto de procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, (...) revelan un determinado nivel de las habilidades y capacidades, así como de constructos, esquemas y modelos de actuación profesional" (García Ramis, L.J., 1996)²⁴⁴, haciendo énfasis en la competencia comunicativa ya que "...es la capacidad del maestro para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente (óptima) con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo comunicativo flexible y lograr los resultados educativos deseados" (Ortiz Torres, E., 2006)²⁴⁵.

El análisis de los resultados que arrojó la aplicación de esta técnica en la etapa de pre-test confirma la similitud en cuanto al estado de los indicadores de las diferentes dimensiones analizadas respecto a la etapa de diagnóstico de la investigación.

Análisis de los resultados de la composición: "Mi futura profesión" (anexo 16)

La aplicación de la composición "Mi futura profesión" en la etapa de pre-test se empleó con igual intención y objetivo, así como los mismos criterios de procesamiento respecto a su aplicación en la etapa de diagnóstico.

Categoría conocimiento del contenido de la profesión: El 9.8% de los profesores en formación conoce el objeto de la profesión y el 18.7% lo conoce de manera parcial, lo que evidencia falta de conocimiento respecto al objeto de la profesión. Solo el 19.6% de la muestra identifica el perfil ocupacional.

Los PFI mostraron limitaciones en el conocimiento de las características fundamentales de la personalidad del profesor a que aspiran, solo el 17.8% hace mención a estas características.

Categoría vínculo afectivo: Los resultados obtenidos permiten considerar que el 31.2% de los sujetos muestra una implicación afectiva positiva hacia los contenidos específicos de la profesión pedagógica y el 34.8% manifiestan posiciones ambivalentes al plantear posiciones afectivas favorables hacia el estudio de las ciencias particulares no así hacia la profesión.

Categoría elaboración personal: Aunque los PFI reconocen la necesidad del estudio, estos no son capaces de traducir esta necesidad en argumentos y tareas concretas; solo lo expresan en un plano formal. Lo anterior permite determinar que las motivaciones de los PFI hacia el estudio de la profesión son mayoritariamente extrínsecas, de carácter personal concentradas en satisfacción de necesidades afectivas (34%) y en satisfacción familiar (22.3%); "...en todo caso si los móviles para intentar un aprendizaje pueden ser inicialmente extrínsecos o intrínsecos, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o una combinación de ambos" (Pozo, J., 1998)²⁴⁶.

Los datos obtenidos del procesamiento de la información referida a la composición "Mi futura profesión" permitieron corroborar lo que en la etapa de diagnóstico arrojó la misma, lo que evidencia que los PFI, aunque reconocen la importancia del estudio (59.5%), manifiestan posiciones negativas o ambivalentes hacia el estudio de la profesión pedagógica ya que, al manifestar carencias en el conocimiento del objeto de la profesión, se obstaculizan los actos valorativos que este puede realizar para que de esta manera pueda revelar el conjunto de significaciones socialmente positivas de la profesión pedagógica al subjetivizar los contenidos que tipifican dicho objeto ya que "una estructura motivacional adecuada con relación a la actividad de estudio no se determina sólo por el predominio de motivos intrínsecos (...) ellos deben combinarse con una orientación socialmente valiosa" (Arias, G., 1998)²⁴⁷. Todo lo anterior evidencia las carencias referidas a las intenciones profesionales del PFI y, por ende, las limitaciones de estos para la elaboración consciente de su PVP, ya que la intención profesional pedagógica, como máxima expresión de la motivación profesional pedagógica, "... se convierte en una tendencia orientadora de la personalidad, cuando el sujeto es capaz de estructurar de forma consciente su motivo profesional en las dimensiones de su vida presente

y futura, basada en una elaboración y una fundamentación consciente de sus propósitos en esta esfera” (Olivares, E. M. y Mariño, J. T., 2007)²⁴⁸.

Análisis de los resultados de la observación a clases (anexo 17)

Para la observación a clases en la etapa pre-test, auxiliado de la guía de observación (anexo 3), que al igual que en el diagnóstico, explora aquellas dimensiones e indicadores que tipifican el objeto investigado con el objetivo de establecer regularidades en la dirección del PEA de las disciplinas, con énfasis en la formación de valores profesionales pedagógicos a partir de los modos de actuación que manifiestan profesores y PFI. En esta etapa se realizó la observación a igual número de clases y en cada una de las diferentes formas organizativas respecto a la etapa de diagnóstico para intentar mantener la mayor correspondencia en las diferentes etapas del proceder investigativo. De igual manera se buscó mayor representatividad y diversidad muestral, ya que cada una de las clases observadas fue dirigida por un docente diferente y abarcando las tres especialidades que conforman el Departamento de Ciencias Naturales.

Se pudo constatar que:

- En el 66.6% de las clases observadas se evidenció la tendencia a asumir como criterio definitivo aquello que el profesor propone como solución a la tarea docente avalado lo anterior por el hecho de que se observa o se observa con frecuencia que el 59.8 % de los PFI asumen como conocimiento acabado y única vía de solución a la tarea lo que el profesor propone. Se puede inferir a partir de los datos anteriores que existen bajos niveles de creatividad profesional pedagógica, expresado en carencias de originalidad y pensamiento flexible ante la solución de tareas de aprendizaje ya que estas “... se manifiestan como capacidad de orientarse en situaciones nuevas, como capacidad de hallar un camino propio para nuevas tareas, como necesidad de comprender no solo el conocimiento asimilado, sino también de dominar las experiencias del logro de ese conocimiento, se manifiesta en la independencia del criterio personal” (Danilov, M. A. y Stkatkin, M. N., 1981)²⁴⁹.
- Se evidencian insuficiencias en el componente estratégico que repercute en la toma de decisiones incorrectas ante la solución de tareas de aprendizaje, constatado esto en el 75% de las clases observadas donde el 56.2% de la muestra de PFI tomaron con frecuencia decisiones inapropiadas en la solución de tareas docentes, evidenciándose limitaciones en el plano metacognitivo y por ende en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico que repercute en la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje ya que estas constituyen “... un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en

seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo y Pozo, Monereo y Castelló, 2001)²⁵⁰.

- Solo en las prácticas de laboratorio (16,6% del total de clases observadas) se evidenció trabajo grupal intencionalmente orientado. En el total de clases observadas solo el 16.9% de los PFI trabajan con frecuencia de manera cooperada, lo que limita la asunción de roles y la interacción socializada en el trabajo grupal, elemento este que, al decir de Vigotsky (1997)²⁵¹ constituye premisa para el aprendizaje por lo que existe la “... necesidad de educar a todos los alumnos de la clase colectivamente, y crear las condiciones para el trabajo organizado y activo de los educandos, a la vez que se atiende individualmente a cada alumno” (Danilov, M. A. y Stkatkin, M. N. 1981)²⁵².

- En el 83.3% de las clases observadas, coincidiendo con el diagnóstico, el PFI se implica y ofrece solución solo a tareas docente centrada en las ciencias particulares lo que evidencia que, desde la preparación de la asignatura para el desarrollo del PEA, este no se concibe desde una perspectiva profesionalizada ya que esta se produce “... al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permita la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas” (García Batista, G. y Addine Fernández, F., 2005)²⁵³ lo que interfiere en el desarrollo de la motivación profesional de los PFI, constatado en que el 61.6% de estos exteriorizan con frecuencia un bajo nivel de interés e intención profesional pedagógica, lo que obstaculiza la elaboración paulatina del PVP del PFI y por ende “...la autodeterminación profesional” (Cabrera Cabrera, N., 1998)²⁵⁴.

- Del total de clases observadas solo el 28.57% de los PFI participó, a veces, de forma oral en algunos de los momentos de la realización de la tarea y solo el 26.78% de la muestra lo realizó con frecuencia de forma escrita. Es de destacar, y correspondiendo con lo arrojado en el diagnóstico, que los datos se limitan en muchas ocasiones a respuestas restringidas en función de contenidos propios de las ciencias particulares, a saber, formular y nombrar sustancias, nombrar estados de la materia, nombrar continentes y países, entre otras. Esto limita el uso adecuado y contextualizado del lenguaje científico necesarios para lograr un adecuado nivel de competencia comunicativa profesional ya que esta “... es una configuración

psicológica, estructurada por componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad, en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño comunicativo que se produce en el proceso pedagógico; dado el componente cognitivo, en conocimientos lingüísticos determinados, habilidades comunicativas fijadas y formas de interrelación personal definidas, que el PFI manifiesta en su modo de actuación (Cruzata Guzmán, R., 2008)²⁵⁵.

- Es de destacar que se observó con frecuencia que solo el 33% de los PFI exteriorizan modos de actuación que se adecuan, desde lo teórico y lo procedimental, a las exigencias definidas en el modelo del profesional. Como ya se había constatado en el diagnóstico, no se emplean eficientemente los contextos de práctica pre-profesional al continuar modelando los problemas profesionales, desaprovechando así las potencialidades de la experiencia vivencial adquiridas en el proceso lo que obstaculiza la formación de competencias profesionales en el PFI ya que estas “... se manifiestan en la actuación, en tanto es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que *de forma integrada* regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales” (González Maura, V., 2002)²⁵⁶.

- Resulta significativo que solo en el 25% de las clases observadas los profesores explicitan en el objetivo la dimensión formativa orientada al objeto de la profesión. Esta insuficiencia didáctica repercute negativamente en el plano cognitivo y afectivo de los PFI en lo referido al abordaje del objeto de la profesión ya que “...la definición de estos objetivos permite una mayor precisión sobre lo que se quiere lograr como fin de la educación (...) teniendo como referencia el ideal de ciudadano a lograr en este nivel y para este momento” (Addine Fernández, F., 2000)²⁵⁷.

- Solo en el 16.6% de las clases observadas las tareas docentes apuntan a la solución de problemas de corte profesional pedagógico, más allá de aquellos inherentes al objeto de la ciencia lo que influye en la calidad del aprendizaje de aquellos elementos que distinguen el objeto de la profesión pedagógica ya que “... el aprendizaje es más efectivo si se orienta a la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas de la práctica concreta” (García, G. y F. Addine, 2005)²⁵⁸. De igual manera se evidenciaron carencias de orden metodológico para el tratamiento a las tareas docentes mediante el método de resolución de problemas, el cual solo fue utilizado de manera eficiente en una de las clases observadas. Lo anterior demuestra insuficiencias en el accionar del profesor en lo referido al componente método y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos.

- En el 75% de las clases observadas, y en correspondencia con lo constatado en la fase diagnóstica de la investigación, las tareas docentes de estudio independiente no demandaban de exigencias cognitivas más allá del plano reproductivo de la apropiación de los contenidos objeto de estudio, lo que interfiere su preparación consciente y activa para el estudio de la nueva materia, al no facilitar la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje diversas y la toma de decisiones en función de las demandas cognitivas de la tarea, lo anterior obstaculiza el desarrollo de modos de actuación autónomos como valor profesional pedagógico a formar en el PFI ya que “diseñar situaciones de aprendizaje que planteen retos al estudiante para que en el proceso de solución de las tareas de aprendizaje, en condiciones de interacción social, puedan formar y desarrollar las potencialidades que le permitan alcanzar la condición de sujetos de actuación" (Teresa Molina, A., 2005)²⁵⁹.
- Es relevante que solo en el 16.6% de las clases observadas la evaluación consideró, como elemento a medir, la dimensión profesional de la formación. Lo anterior está en correspondencia con los resultados obtenidos en el indicador referido a la explicitación en el objetivo del carácter formativo del PEA, con énfasis en el objeto de la profesión.

III.2.5. Triangulación de los resultados del pre-test

Considerando los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de autorreporte, la composición y la observación a clases, se realiza una triangulación con el objetivo de establecer los puntos de convergencia y divergencia en los datos obtenidos. Se destacan como aspectos convergentes y divergentes en cada dimensión analizada, aquellos resultados cuyo rango de variación estadístico permite asumirlo como tal.

Convergencias:

Acerca de los valores cognoscitivos de la profesión.

- Limitaciones para participar del trabajo cooperado al manifestar carencias para el cumplimiento de las responsabilidades dentro del grupo de trabajo y los roles asignados.

Acerca de los valores hacia la profesión pedagógica.

- Tendencia hacia los motivos extrínsecos orientados a las ciencias particulares en detrimento de las motivaciones hacia el objeto de la profesión.

Acerca de los valores sociales de la profesión pedagógica.

- Limitaciones en el uso apropiado del lenguaje inherente a la profesión pedagógica, tanto en la variante oral como en la escrita, en contextos que así lo ameritan.

Divergencias:

Acerca de los valores sociales de la profesión.

- Limitaciones en la correcta aplicación del sistema de contenidos referidos a la profesión en función de modos de actuación profesional en correspondencia con las exigencias definidas en el modelo del profesional.

Esta divergencia se manifiesta en tanto existe una variación de 17 unidades porcentuales entre los datos obtenidos con relación a este indicador en el cuestionario de autorreporte respecto a dicho indicador en la observación.

Para esclarecer la divergencia detectada, al igual que en la etapa de diagnóstico de la investigación, se aplicó una técnica de profundización, consistente en una entrevista abierta a los PFI donde se concluye que los profesores en formación reportaron en el autorreporte conductas no empleadas y se consideran más objetivos y fiables los datos obtenidos en la observación, por lo que quedan confirmadas las carencias de estos en la puesta en práctica de modos de actuación profesional que estén en correspondencia con los contenidos teóricos y prácticos que reciben durante el proceso de formación inicial.

La clasificación de los PFI en los diferentes grupos, atendiendo a los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos a partir de la información que deriva de la integración de los métodos y técnicas aplicadas, arrojó resultados cercanos a lo constatado en la etapa de diagnóstico quedando expresados en:

- Grupo I: 11 PFI con un nivel **adecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 9.8% de la muestra.
- Grupo II: 26 PFI con un nivel **parcialmente adecuado** de formación los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 23.2% de la muestra.
- Grupo III: 75 PFI con un nivel **inadecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, lo que representa el 66.9% de la muestra.

Los resultados obtenidos en el pre-test corroboran las insuficiencias que, en la formación de valores profesionales pedagógicos, presenta la muestra seleccionada, lo que les impide la apropiación de los contenidos objeto de la profesión desde una perspectiva creativa y autónoma expresada en el despliegue de un pensamiento flexible, original y estratégico que se traduzca en la toma de decisiones acertada ante la tarea docente. Tales carencias redundan en posiciones negativas o ambivalentes hacia el estudio de la profesión pedagógica, lo que se traduce en insuficiente motivación, y por ende, en la construcción consciente del PVP que les permitan manifestar modos de actuación profesional en función

del encargo social. Lo anterior precisa el estado actual de la muestra al inicio del pre-experimento y posibilitará comparar los cambios operados una vez implementada la estrategia metodológica.

III.3. Análisis de los resultados del post-test

El post-test, como segunda etapa del pre-experimento, coincidió con la etapa de **evaluación** de la estrategia metodológica, desarrollado durante los meses de mayo a junio de 2012. Se emplearon los métodos seleccionados para medir a la muestra seleccionada y el estado de los indicadores referidos a las dimensiones correspondientes.

Análisis de los resultados del cuestionario de autorreporte (Anexo 18)

La aplicación del cuestionario de autorreporte tiene características e igual proceder que el realizado en la etapa de pre-test. Los resultados obtenidos se ofrecen a continuación:

Dimensión valores cognoscitivos de la profesión

Se puede destacar que 64.35% de la muestra refiere que siempre o casi siempre recurren a recursos cognitivos alternativos cuando se origina el obstáculo cognitivo en la solución de la tarea, lo que está en correspondencia con lo planteado por el 60.4% que manifiesta que siempre o casi siempre selecciona de manera apropiada estrategias para realizar con éxito la tarea, lo que permite confirmar que “el alumno que tiene estrategias de aprendizaje se autorregula, sabe trabajar por sí mismo y observar sus decisiones, puede comprobar su eficacia ante las tareas que se le designen y descubrir nuevas formas de solucionar los problemas sin la guía constante del profesor. Un alumno que se autorregula y es estratégico alcanza paulatinamente la autonomía y la madurez mental” (Burón, J., 2004)²⁶⁰. El 57.4% de los PFI plantea que siempre o casi siempre utiliza el trabajo cooperado como vía para la solución de la tarea docente lo que corrobora que “... para que una educación sea juzgada como buena es preciso, no solo que aumente el rendimiento de un individuo particular, sino que haga aprovechar a la colectividad de tal aumento” (Binet, A., 1910)²⁶¹.

Los hallazgos anteriores evidencian la evolución ascendente en la dimensión valores cognoscitivos de la profesión dado el estado de los indicadores que la caracterizan con respecto a la etapa pre-test, lo que permite aseverar que “... un sujeto activo de su propio aprendizaje, que se traduce en un modo diferente de adquirir el conocimiento, formas de comportamiento, actitudes, valores y efectos que se producen en estrecha interacción social, implicará la movilización de recursos personológicos que faciliten su aprendizaje, de manera que sería para interpretar la realidad, asimilar los cambios que se dan en ella y transformarlo

creadoramente, elevando su preparación y desarrollo personal” (Mariño Castellanos, J.T., 2005)²⁶².

Dimensión valores hacia la profesión pedagógica

Es significativo que el 52.47% de la muestra plantea que siempre o casi siempre se implican afectivamente en la solución de tareas docentes con enfoque profesional, mientras que el 21.78% expresa que solo a veces. Los datos anteriores revelan un incremento en los niveles de motivación intrínseca hacia la profesión pedagógica de los PFI, la cual “promueve una motivación autónoma hacia el estudio, así como la elaboración personal de aspiraciones hacia el aprendizaje, la vida profesional, laboral futura; tiene una importancia fundamental en el logro de una motivación persistente y en desarrollo que conduce a la calidad del estudio, a la formación de una personalidad capaz y bien orientada moralmente” (González Serra, D., 1995)²⁶³ lo que se traduce en que el sujeto construye conscientemente su PVP visto este “como una estrategia sentida que construye el estudiante sobre la base de sus necesidades, motivos y aspiraciones y que regulan de forma efectiva su actuación en función de su profesión” (Rodríguez Moreno, M. L., 2003)²⁶⁴.

Dimensión valores sociales de la profesión pedagógica

Resulta estadísticamente significativo que en lo referido al uso apropiado del lenguaje asociado al desempeño de la profesión el 60.4% de los PFI plantea que siempre o casi siempre hacen uso correcto del mismo lo que “... no solo supone una buena acumulación de conocimientos y experiencias... sino también el dominio preciso y científicamente fundamentado de la técnica que hacen que el proceso de comunicación que se produce entre el profesor y los estudiantes (...) sea altamente efectivo” (González, V., 1994)²⁶⁵. En este sentido, el 68.3% plantea que siempre o casi siempre hace uso del conocimiento teórico y práctico que reciben durante el proceso de formación inicial que les permite enfrentar con éxito la práctica pre-profesional que desarrollan ya que “... es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que de forma integrada regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales” (González Maura, V., 2006)²⁶⁶.

El análisis sobre los resultados que arrojó la aplicación de esta técnica en la etapa de post-test evidencia el incremento en cuanto al estado de los indicadores de las diferentes dimensiones analizadas al comparar estos con lo que arrojó el pre-test, lo que apuntó a la efectividad de las acciones concebidas en la estrategia metodológica dirigidas a tal fin.

Análisis de los resultados de la composición: “Mi futura profesión” (anexo 19)

La aplicación de la composición “Mi futura profesión” en la etapa de post-test se empleó con igual intención y objetivo, así como los mismos criterios de procesamiento respecto a su aplicación en pre-test.

Categoría conocimiento del contenido de la profesión: Referido al conocimiento del objeto de la profesión el 27.7% de los PFI expresa su conocimiento y el 50.5% lo conoce de manera parcial. El 56.4% de la muestra identifica el perfil ocupacional y el 48.5% muestra conocimiento de las características fundamentales de la personalidad del profesor a que aspiran. Los datos anteriores evidencian, respecto al pre-test, un incremento referido al conocimiento del contenido de la profesión por parte de los PFI lo que les permitirá realizar valoraciones positivas hacia la profesión ya que “...la valoración nunca aparece desprovista totalmente de su componente cognoscitivo que es el que permite obtener la información imprescindible acerca de las propiedades y relaciones de los objetos de la realidad” (Fabelo Corzo, J.R., 1989)²⁶⁷.

Categoría vínculo afectivo: El 57.4% de los PFI muestran una implicación afectiva positiva hacia los contenidos específicos de la profesión pedagógica y el 23.7% manifiestan posiciones ambivalentes al plantear posiciones afectivas favorables hacia el estudio de las ciencias particulares no así hacia la profesión.

Categoría elaboración personal: En tanto los PFI manifiestan un conocimiento más acabado referido a los contenidos de la profesión y establecen un vínculo afectivo positivo hacia estos, respecto a lo manifestado en la etapa pre-test, es posible determinar que las motivaciones de estos hacia el estudio de la profesión se orientan hacia lo intrínseco, evidenciado en que el 53.4% de los PFI manifiestan como plan futuro lo relacionado con el desempeño de la profesión materializado en la elaboración de su PVP, lo que presupone un nivel superior de desarrollo de motivación profesional, expresado en su intención profesional, pues la misma constituye “un tipo específico de formación motivacional compleja al más alto nivel de desarrollo de los motivos hacia una determinada actividad profesional; que presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido; la que integra los conocimientos del sujeto sobre su profesión y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresen en la tendencia orientadora hacia la profesión” (González Rey, F., 1987)²⁶⁸.

Análisis de los resultados de la observación a clases (Anexo 20)

En esta etapa se realizó la observación a igual número de clases en cada una de las diferentes formas organizativas respecto a la etapa de pre-test, las que fueron conducidas por diferentes profesores en busca de mayor representatividad.

Se pudo constatar que:

- En el 58.3% de las clases observadas se evidenció en el PFI, implicado en la solución a la tarea docente propuesta, la tendencia a proponer variadas soluciones sin asumir como criterio acabado y absoluto lo que plantea el profesor, avalado lo anterior por el hecho de que se observa o se observa con frecuencia que el 61.4 % de los PFI proponen vías de solución alternativas con un carácter novedoso, distantes de las soluciones modeladas por el profesor como respuesta a dichas tareas. Se puede inferir a partir de los datos anteriores, que respecto al pre-test, se manifiesta en la muestra un incremento significativo en los niveles de creatividad ya que esta constituye "... la expresión de la implicación de la personalidad en una esfera determinada de la actividad humana caracterizada por la originalidad, la flexibilidad y la autonomía" (Mitjans, A., 1995)²⁶⁹.
- Se hace notar en el 66.6% de las clases observadas la satisfactoria evolución experimentada en lo referido al componente estratégico del aprendizaje, ya que se observa o se observa con frecuencia que el 65.3% de los PFI toman decisiones correctas ante la solución de tareas de aprendizaje, fruto de la aplicación correcta de estrategias de aprendizaje, evidenciándose un incremento sustancial en el plano metacognitivo y por ende en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico, ya que "... la toma de decisiones concernientes a su aprendizaje constituye un requisito indispensable en el tránsito hacia grados superiores de autonomía en el aprendizaje" (Álvarez Legrá, E., 2012)²⁷⁰.
- En el 50% de las clases observadas se evidenció la intencionalidad del profesor en organizar el proceso, estableciendo una dinámica para el trabajo grupal lo que propicia que el 59.4% de la muestra de PFI trabaja con frecuencia de manera cooperada, lo que favorece la asunción de roles como miembros del grupo operativo de trabajo y la interacción socializada ya que "...a través de la relación entre los miembros, del diálogo grupal, de la interacción y la tarea compartida, se va construyendo un marco referencial común que orienta para la acción y posibilita su planificación futura" (Pichón Riviére, E., 1980)²⁷¹ por lo que "...estimular las potencialidades de los grupos a que pertenecen los individuos que aprenden, potencia a su vez la individualidad de sus miembros, siempre y cuando esto se propicie, pero a su vez hace

que los grupos adquieran compromisos comunes, se propongan metas que les permitan llegar a nuevos estadios en el trabajo grupal” (Zilberstein Toruncha, J., 1998)²⁷².

- Resulta significativo que en el 58.3% de las clases observadas el PFI se implica y ofrece solución a tareas docentes que refieren contenidos asociados a la profesión pedagógica, lo que evidencia que desde la preparación de la asignatura para el desarrollo del PEA de las diferentes disciplinas se enfatizó en el enfoque profesional de dicho proceso, lo que facilita la motivación profesional del PFI, constatado en que el 60.4% estos exteriorizan con frecuencia niveles adecuados de interés e intención profesional, lo que contribuye a la conformación del PVP del PFI ya que “el sujeto logra la elaboración de un proyecto de vida o sentido de vida, estructurado sobre la base de sus principales esferas de significación motivacional y de aquellas estrategias, a corto, mediano y largo plazo, con el propósito de alcanzar estos objetivos y metas, que se sitúan en una dimensión temporal orientada al futuro” (Domínguez García, L., 2003)²⁷³.

- Del total de clases observadas el 52.47% de los PFI participó con frecuencia de forma oral en diferentes momentos de la realización de la tarea y el 57.4% de la muestra lo realizó siempre de forma escrita significando que, dadas las exigencias de la tarea, los datos anteriores corresponden a respuestas que armonizan con lo profesional, evidenciando un uso adecuado y contextualizado del lenguaje científico lo que favorece en el PFI su competencia comunicativa ya que esta constituye “... una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación” (Parra Rodríguez, J.F., 2004)²⁷⁴.

- Resulta significativo, que se observó con frecuencia que el 55.4% de los PFI exteriorizan modos de actuación que se adecuan, desde lo teórico y lo procedimental, a las exigencias definidas en el modelo del profesional. Este notable avance está en correspondencia con que el 58.3% de las clases observadas se desarrollaron sobre la base de problemas profesionales constatados por el PFI en su práctica pre-profesional, produciéndose así un aprendizaje vivencial el cual es “...consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano” (Motos, T., 2000)²⁷⁵.

- Resulta significativamente positivo, que en el 58.3% de las clases observadas los profesores explicitan en el objetivo la dimensión formativa orientada al objeto de la profesión lo que resulta

vital para la dirección del PEA como máxima aspiración en la transformación del PFI, según el encargo social, ya que “... el objetivo, enunciado en función del alumno, debe expresar lo que este debe ser capaz de lograr en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar y sentir y de la formación de acciones valorativas” (Zilberstein Toruncha, J., 2004)²⁷⁶.

- En el 58.3% de las clases observadas las tareas docentes apuntan a la solución de problemas de corte profesional pedagógico, lo que redundará en la calidad del aprendizaje de aquellos elementos que distinguen el objeto de la profesión pedagógica ya que el aprendizaje será más efectivo al “... aprovechar al máximo las potencialidades educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la creación de situaciones de docencia vinculadas con la profesión, la realidad social que vive el estudiante en un contexto histórico social concreto, que puedan ser analizadas tanto desde una perspectiva cognoscitiva, como afectiva valorativa” (Castellanos Noda, A.V., 2000)²⁷⁷.

- Resulta positivo, con relación al pre-test, que en el 66.6% de las clases observadas las tareas docentes de estudio independiente demandaron de exigencias cognitivas asociadas a los niveles de asimilación productivo y creativo en la apropiación de los contenidos objeto de estudio, lo que propicia mayor motivación hacia la preparación consciente y activa para el estudio de la nueva materia, ya que desde la apropiación productiva y activa de la cultura, los saberes adquieren mayor significación para el PFI y por ende valor, lo que demanda de este una mayor implicación desde lo motivacional hacia el proceso por lo que “... se mezclan dos ideas, la primera cuando el sujeto trabaja con el objeto y comprende la significación que tiene este último para él, su valor; y la segunda, cuando mediante ese objeto se pueda llegar a la solución de los problemas sociales. Entonces él le encuentra el verdadero valor a lo que estudia formándose así las convicciones” (Álvarez de Zayas, C., 1999)²⁷⁸.

- Se resalta que en el 50% de las clases observadas la evaluación consideró, como elemento a medir, la dimensión profesional de la formación. Lo anterior refleja un notable avance respecto a lo constatado en el pre-test, lo que está en correspondencia con los resultados obtenidos en el indicador referido a la explicitación en el objetivo del carácter formativo del PEA, con énfasis en el objeto de la profesión lo que revela la coherencia didáctica y la pertinencia de evaluar, no solo los aprendizajes que desde las ciencias particulares se generan, sino también los aprendizajes que distinguen al objeto de la profesión, ya que “... el desarrollo del pensamiento productivo, colaborativo y creativo en el sujeto se logra a través del proceso formativo pero se evalúa en el hacer cotidiano, en la conducta y en las formas de enfrentar y solucionar los problemas profesionales” (Norma Santoyo, R., 2008)²⁷⁹.

III.3.1. Triangulación de los resultados del post-test

El proceder utilizado coincide con el de la etapa de pre-test lo que permitió arribar a conclusiones más precisas estableciendo las principales convergencias.

Convergencias.

Acerca de los valores cognoscitivos de la profesión.

- Los PFI manifiestan una tendencia hacia posiciones de aprendizaje creativas evidenciado por la flexibilidad, originalidad y autonomía en el acto de apropiación de la cultura profesional desde el trabajo cooperado.

Acerca de los valores hacia la profesión pedagógica.

- Tendencia al desarrollo de motivaciones intrínsecas hacia la profesión concretado en la construcción paulatina del PVP del PFI.

Acerca de los valores sociales de la profesión pedagógica.

- Tendencia al uso apropiado del lenguaje inherente a la profesión pedagógica en contextos apropiados, tanto en la variante oral como en la escrita.

La clasificación de los PFI en los diferentes grupos atendiendo a los niveles de formación de los valores profesionales pedagógicos a partir de la información que deriva de la integración de los métodos y técnicas aplicadas en la etapa post-test arrojó que:

- Grupo I: 36 PFI con un nivel **adecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, que representa el 35.6% de la muestra.
- Grupo II: 52 PFI con un nivel **parcialmente adecuado** de formación los valores profesionales pedagógicos, que representa el 51.48% de la muestra.
- Grupo III: 13 PFI con un nivel **inadecuado** de formación de los valores profesionales pedagógicos, que representa el 12.8% de la muestra.

Los resultados obtenidos en el post-test corroboran la pertinencia de la estrategia metodológica que se propone, la cual considera las potencialidades del método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos.

III.4. Descripción del proceder estadístico comparativo entre las etapas de pre-test y la etapa de post-test

Una vez analizados los resultados de la etapa pre-experimental, se procedió a realizar comparaciones estadísticas que permitieran llegar a conclusiones sobre las diferencias entre los principales resultados estadísticos alcanzados en el pre-test y el post-test.

Para ello se realizaron valoraciones teniendo en cuenta el progreso alcanzado por los PFI en los niveles de adecuación de la formación de valores profesionales pedagógicos, expresados en su estructuración por grupos (tabla 1. Anexo 21), con lo cual se pudo determinar el porcentaje que avanza, se mantiene o retrocede (tabla 2. Anexo 21).

El avance experimentado por el 72.3% de la muestra utilizada así como la no existencia de retrocesos, evidencia la validez de las acciones acometidas desde el punto de vista didáctico.

III.5. Conclusiones del capítulo

1. La validez teórica del modelo didáctico quedó demostrada mediante el método de consulta a expertos, en el que todos los aspectos evaluados recibieron valoraciones en el rango de totalmente de acuerdo y las sugerencias ofrecidas permitieron realizar transformaciones en la fundamentación teórica y la concepción estructural.
2. La validez práctica del modelo didáctico propuesto quedó demostrada mediante el pre-experimento ya que:
 - Se demuestra la transformación experimentada en los PFI en las dimensiones referidas a los valores cognoscitivos de la profesión, los valores hacia la profesión así como valores sociales de la profesión que tipifican la variable investigada.
 - El 72.3% de la muestra avanza hacia niveles superiores de adecuación de formación de los valores profesionales pedagógicos.

CONCLUSIONES

1. La sistematización de los referentes teóricos del PFVPP permitió precisar las bases teóricas de la investigación en la filosofía de la educación cubana con énfasis en la concepción pluridimensional de los valores; la sociología de la educación cubana particularizando en la relación profesión-contexto social; el enfoque histórico-cultural con base en las conceptualizaciones zona de desarrollo próximo, situación social del desarrollo, cognición–afectividad, teoría de la actividad y autorregulación; la transversalidad del PFVPP y su carácter sistémico, el PEA problematizado desde la concepción de la tarea docente problematizada con sustento en el método de resolución de problemas y el aparato categorial de la pedagogía cubana.
2. El estudio diagnóstico permitió determinar insuficiencias en los profesores en formación inicial sobre el conocimiento del objeto de la profesión, lo que obstaculiza el vínculo afectivo con dicho objeto y limita la elaboración consciente del PVP; así como identificar las insuficiencias de orden teórico-metodológico en los profesores del Departamento de Ciencias Naturales para la dirección del PFVPP.
3. El modelo didáctico se fundamenta en el materialismo dialéctico e histórico, fortalecido con el humanismo martiano y de Fidel Castro y concretado desde lo filosófico en la mirada pluridimensional de los valores; la sociología de la educación; el enfoque histórico-cultural, la transversalidad del PFVPP y su carácter sistémico, el PEA problematizado desde la concepción de la tarea docente problematizada con sustento en el método de resolución de problemas y el aparato categorial de la pedagogía cubana. Se caracteriza por su naturaleza dinámica y flexible, que le permite adaptarse a las condiciones socio-históricas de la Educación Superior y tiene como componente de mayor nivel de generalización el PFVPP; la resolución de problemas, constituye el método que dinamiza dicho proceso. Su implementación práctica se garantiza mediante una estrategia metodológica.
4. La validez teórica y práctica del modelo didáctico quedó demostrada con los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos, quienes otorgaron la categoría de muy adecuado a todos los aspectos evaluados; en tanto la validez práctica se constató mediante un pre-experimento, que evidenció la transformación operada en los PFI de la muestra seleccionada, en las dimensiones valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y valores sociales de la profesión.

RECOMENDACIONES

1. Valorar la inclusión del sistema de valores profesionales pedagógicos que se propone, como componente a considerar en el proceso de formación inicial que se desarrolla en las restantes carreras de la UCP, en tanto el objeto de la profesión pedagógica constituye un componente común de dicho proceso en función del encargo social de la institución, lo que justifica su abordaje desde una perspectiva transversal.
2. Proponer a la Comisión Nacional de Carrera la inclusión de valores profesionales pedagógicos pertenecientes al sistema propuesto, como complemento a los valores ético-morales ya establecidos para la Educación Superior Pedagógica.
3. Incluir la formación de valores profesionales pedagógicos como una de las líneas de trabajo metodológico y de investigación de las carreras, como expresión de las acciones que se desarrollan en el departamento docente, encaminadas al cumplimiento del **Programa Director para la Educación en valores de la Revolución Cubana**.
4. Divulgar los resultados científicos de la investigación en la comunidad científica mediante la inclusión de la tesis en la intranet de la UCP, su presentación en eventos científicos y su publicación en revistas especializadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Pampillo Donate, L. (2002). Estrategia para la dirección del proceso de formación de valores en la disciplina Álgebra en el I.S.P. de Pinar del Río. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. GEDES: Pinar del Río. p. 54.
2. Resolución Ministerial N° 90/98. MINED.
3. Fabelo Corzo, J.R. (1989). Práctica, conocimiento y valoración. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. p.95.
4. Fabelo Corzo, J.R. (1996). La crisis de valores: conocimientos, causas y estrategia de superación en la formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana; Editorial Ciencias Sociales. p. 32-37.
5. Fabelo Corzo, J.R (2000). La formación de valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas. p. 28.
6. Chacón Arteaga, N. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros. p. 14.
7. Chacón Arteaga, N. (2002). Dimensión ética de la educación cubana. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. p.24-26.
8. Acosta Morales, H. (2000): Un acercamiento al análisis didáctico de la formación de valores. Los estudiantes universitarios. Ed. Revista Educación Universitaria #1.
9. Ojalvo Mitrany, V. Kratchenko Beoto, O. González Maura, V. (2002). La Educación en Valores en el contexto universitario. CEPES. Universidad de La Habana. p.4-6.
10. Arana Ercilla, M. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. En IV Taller Nacional sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad. La Habana: Ed Félix Varela.
11. Arana Ercilla, M. (2006). Los valores en la formación profesional (Values in Professional Education) Tabula Rasa, (enero-junio). p.5-6
12. Batista Tejeda, N. (2001). Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de ingeniería. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 41-55.

13. Pampillo Donate, L. (2002b). Estrategia para la dirección del proceso de formación de valores en la disciplina Álgebra en el I.S.P. de Pinar del Río. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. GEDES: Pinar del Río.
14. Ortiz Torres, E. (2004). Competencias y valores profesionales. En Revista Pedagogía Universitaria, vol. 6. No. 2. pp. 7-9.
15. Moreno Castañeda, M.J (2003). Psicología del desarrollo. "El problema de lo biológico y lo social". La Habana. Ed. Pueblo y Educación. p. 34-42.
16. Cuevas Reyes, N. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. En: Revista Educación en Valores Año 1 / Vol. 1 / Nº 1. Valencia. Venezuela.
17. Dujovne, L. (1959). Teoría de los valores y filosofía de la historia. Ed. Paidós. Buenos Aires. p. 171.
18. Vigotsky , L. S. (1984). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico-Técnica. La Habana.
19. Sartre, J.P. (1957). L'Etre et le Néant. París. en "La formación de valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas". (2000). Edit. ASES. p. 324.
20. Padilla Garrido, A. (1996). Educación en valores y su sentido. Revista Pensamiento Educativo, Educación de Valores. p. 18-25.
21. Hamachek, D. E. (1987), Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes. En J. Glover y R. Ronning. Historical Foundations of educational psychology. Plenum Press. p. 126.
22. Rogers, C. (1987). El camino del ser. Ed. Barcelona.
23. Dewey J. (1975). Democracia y educación. Ediciones Morata.
24. Kamii, C. (1979). Piaget's theory, behaviorism and other theories in education. Journal of Education, 161 (1): 13-33.
25. Flores Ochoa, R. (1996). Pedagogía del conocimiento. Ed. McGraw Hill.
26. Rubio Carracedo, J. (1998). Ética constructiva y autonomía personal. Madrid, Tecnos. p. 168-218 y 248-249.
27. Ojalvo Mitrany, V. (2000). Concepción de la Enseñanza aprendizaje y organización docente para la formación de valores en estudiantes universitarios. Informe de Investigación. MES. p. 12-14.
28. Kamii C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget", en Infancia y Aprendizaje, núm. 18.

29. Piaget, J. (1971). Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona. p. 22.
30. Duckworth, E. (1989). Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender. , ed. Visor, Madrid. p.7.
31. Sanz Cabrera, T y Rodríguez Pérez, M.E. (2000). El Enfoque Histórico Cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. Tomado del libro: Colectivo de autores del CEPES. Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual. Ed. Universitaria. Universidad "Juan Misael Saracho". Versión digital.
32. González, Rivero B. (1987). La educación de algunos aspectos de la conciencia moral en Jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado. CEPES. Ciudad de La Habana. p.67-71.
33. Ojalvo Mitrany, V. (2003). La educación de valores en el contexto universitario. Ed. Félix Varela. La Habana. p. 15-18.
34. Cortina Bover, V. M. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la Educación en condiciones de Universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. p. 57-61.
35. González Pérez, M. (1997). La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela". En Conferencia en el XIX Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. La Habana.
36. Rodríguez Ugidos, Z. (1985). Filosofía, ciencia y valor. La Habana: Ciencias Sociales. p. 255.
37. Sartre, J.P. (1957b). L'Etre et le Néant. París. en "La formación de valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas". (2000). Ed. ASES. p. 332.
38. Domínguez García, L. (2002). Identidad, valores y proyecto de vida. Revista Cubana de Psicología, vol. 19. No. 2. p.7-8.
39. Fabelo Corzo, J. R. (1989b). Práctica, conocimiento y valoración. La Habana: Pueblo y Educación.p.54.
40. Fabelo Corzo, J. R. (1989c). Práctica, conocimiento y valoración. La Habana: Pueblo y Educación.p.55.
41. Sánchez Noda, R. (2005). Ponencia. II taller Nacional sobre Valores en la Dirección. MES. La Habana. p.3.
42. Ojalvo V, Kraftchenko O, González V, Rojas A.R. (2006). Conceptualización general de los valores. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

43. García, S. y Dolan, S.L. (2003). La dirección por valores. Madrid, España: McGraw-Hill .p.9.
44. Díaz Llorca, C. (2004). Hacia una estrategia de valores en las organizaciones. Un enfoque paso a paso para los directivos y consultores p.33
45. Barreto Argilagos, G. y Blanco Sánchez, R. (2008). Necesidad y utilidad de la categoría “competencia” en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Camagüey, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
46. Breijo Worosz, T. (2010). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias pedagógicas de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p.58-63.
47. Escámez, J. (1986). La educación en actitudes y valores: Una exigencia para el hombre de hoy. p. 11–28. Valencia, España: Nau Llibres.
48. Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. La Coruña, España: Netbiblo. p. 77–88.
49. Tejada, J. (2002). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Comunicación y Pedagogía, No. 158, p. 17-26.
50. Rubinstein, S.L. (1979). Principios de psicología general. Ed. Revolucionaria. Instituto del Libro, La Habana. p.33.
51. Castellanos, B. (2003). La gestión de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso 18. Pedagogía 2003. La Habana.
52. Addine Fernández, F. (2003). La Profesionalización del maestro desde sus funciones profesionales: algunos apuntes para su comprensión. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica. p. 13-16.
53. Chirino Ramos, M. V. (2004). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. -- Editorial Pueblo y Educación, Cuba. p 60.
54. García Batista, G. y Addine Fernández, F. (2005). Profesionalidad y currículo del docente. En García Batista, G. y otros. El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 67.

55. Del Pino Calderón, J. L. (2007) La motivación de la orientación profesional como problemática educativa de actualidad. Material de consulta. Maestría de Educación. ISPLAC.-- La Habana. p.15.
56. Añorga Morales, J. (1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad Educación de Avanzada. CENESEDA-ISPEJV. p.14-17.
57. Añorga Morales, J. (2001) La Educación Avanzada. Editorial Academia. Ediciones Octaedro. ISBN: 84-8063-467-7. Barcelona, España.
58. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2004). Una perspectiva contemporánea del desarrollo del personal docente y su modo de actuación. Ponencia presentada en el evento provincial "Pedagogía 2005" de Santiago de Cuba. Documento en soporte digital
59. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2005). La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente. Curso precongreso en el evento internacional "Pedagogía 2005". Ciudad de La Habana. En Pinar del Río: ISP "Rafael María de Mendive" Documento en soporte digital.
60. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2005). Currículum y profesionalidad del docente. Curso Pre-congreso Pedagogía 2005. En Materiales de la Maestría. Mención pre-universitario 2007.
61. Parra Vigo, I. (2002). Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción del título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. p.56-59.
62. García, L. y Páez, V. (1998). En la profesionalización del docente universitario. En soporte digital.
63. Horrutiner, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Ed. Félix Varela. Ciudad de La Habana, Cuba. p.3-5.
64. Mijares Núñez, L. (2008). Metodología para la profesionalización pedagógica desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la PILI en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
65. Breijo Worosz, T. (2010). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias pedagógicas de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 40-43.

66. Arana, M y Batista, N. (1999). La educación en valores. Una propuesta pedagógica. Pág. Web. CTS de la OEI. <http://www.oei.es/cts.htm>
67. Arana, M. y Batista, N. (2003). Los valores éticos en las competencias profesionales. En Monografías Virtuales Programa de Educación en Valores. OEI. Línea Temática. Universidad, profesorado y ciudadanía. No. 3, Octubre-noviembre. ISSN 1728-0001. www.campus-oei.org/valores/monografias.
68. Ortiz Torres, E. (2000). "Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior", en: <http://www.monografias.com/trabajos5/reco/reco.shtml>
69. González Palmira, E. (2004). Consideraciones teórico-metodológicas para la evaluación del trabajo de formación de valores en la escuela. Inédito.
70. Moreno Castañeda, M.J. (2005). La motivación para aprender: teoría e investigación educativa. Curso Pre-congreso No. 91. Pedagogía 2005
71. Cuevas Reyes, N. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. En: Revista Educación en Valores Año 1 / Vol. 1 / N° 1. Valencia. Venezuela. p.13.
72. González, Palmira, E. (2005). Presupuestos teórico-metodológicos para la definición y formación de valores de la profesión. CD Room Monografías Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Cuba.
73. Leontiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana, Pueblo y Educación. p. 11-13.
74. González Rey, F. (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. en Revista Temas, No. 15.
75. Vigotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México. p. 87-94.
76. Carranza, J (1993). El Constructivismo. Estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación, Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador. p. 17-21.
77. Díaz-Barriga Arceo, F. (1998). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. "Constructivismo y Aprendizaje Significativo". McGraw Hill.
78. Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México, p. 123-140.

79. López, J. (1996). El carácter científico de la Pedagogía en Cuba, Ed. Pueblo y Educación; La Habana.
80. Zilberstein Toruncha, J. (1997). Aprendizaje del alumno ¿Responder a las preguntas del maestro significa que se aprende?, Desafío Escolar, Vol. 2, Agosto – Octubre, México.
81. Leontiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana, Pueblo y Educación. p. 18.
82. Pansza, M. (1987). La importancia de la problematización del conocimiento en la formación del docente. En <http://books.google.com/cu/books?id=sjw2Al9PfqlC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=Pansza+M.+1992>).
83. Talizina, N, F. (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, Ministerio de Educación Superior. Cuba. p.15.
84. Leontiev, A. N. (1982b). La actividad en la Psicología. Ciudad de La Habana. Editorial de Libros para la Educación. p. 1-71
85. Labarrere, A. F. (1996). Pensamiento, Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos, Editorial pueblo y educación, Cuba.
86. Fabelo Corzo, J.R. (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Editorial José Martí. La Habana. p.11.
87. Fabelo Corzo, J.R. (2004b). Los valores y sus desafíos actuales. Colección Insumisos Latinoamericanos. Libros en Red [En línea] . 2004 [citado 2005 marzo 20] ; [23 páginas aproximado] . Disponible en: <http://www.librosenred.com>
88. Lenin, V. I. (1983). Materialismo y Empiriocriticismo Obras completas; Ed. Progreso, T. 20, p. 237
89. González Serra, D. (1995) Teoría de la motivación y práctica profesional. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. p. 104-122.
90. Diamin V. (1980). La conciencia del hombre. Los procesos de conocimiento y valoración. . Ed. José Martí. La Habana. p. 25-29.
91. Pupo, R (1990). La actividad como categoría filosófica. Ed. de Ciencias Sociales. La Habana. p. 22.
92. Fabelo Corzo, J.R. (1989c). Práctica, conocimiento y valoración. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. p.159.
93. Fabelo, Corzo, J.R. (1997). La naturaleza del reflejo valorativo. Matanzas.

94. Arana Ercilla, M. (1999b). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. Revista Electrónica. MES. La Habana.
95. Batista Tejeda, N. (2001b). Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de ingeniería. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
96. Suárez Rodríguez C. (2002). Metodología para el desarrollo de los valores profesionales en los estudiantes universitarios. Revista Pedagogía Universitaria 2002;). <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-1/2002-vol.-vii-no.-5/metodologia-para-el-desarrollo-de-los-valores-profesionales-en-los-estudiantes-universitarios>
97. Rodríguez Suárez, A. (2003). Formación de valores profesionales de la carrera Ingeniería Mecánica en el ISMMM. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8, No. 3, 2003. ISSN 1609-4808.
98. González Maura, V. (2001). La Educación de Valores en el Currículum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio. <http://www.oei.es/valores2/maura.htm>
99. González Maura, V. (2001b). La Educación de Valores en el Currículum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio. <http://www.oei.es/valores2/maura.htm>
100. González Maura, V. (2001c). La Educación de Valores en el Currículum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio. <http://www.oei.es/valores2/maura.htm>
101. D' Angelo, O. (1996). Provida. Autorealización de la personalidad. Ed. Academia. La Habana. p.4-6.
102. Ojalvo, V. (2003). Concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y organización docente para la formación de valores en estudiantes universitarios. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8 No. 1. p. 23-24.
103. Bozhovich, L.I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1976.p. 93-99.
104. Domínguez García, L. (2007b). Proyecto de vida y valores: Condiciones de la personalidad madura saludable. Boletín electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, Vol. 3. No. 1.p.9-11.
105. D' Angelo, O. (1997). Proyectos de vida y autorrealización de la persona. Ed. Academia, La Habana, Cuba.

106. González Rey, F. (1995). Teoría de la motivación y práctica profesional. Ed. Pueblo y Educación .La Habana. p.54-57.
107. Navarrete Cázales, Z. (2006). La identidad profesional del pedagogo. En Constitución de sujetos. p. 33.
108. Álvarez Martín, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. En <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=24>
109. Aranda Cintra. B. (2004). La comunicación: un proceso necesario para el logro de la motivación e identidad profesional en docentes en formación. IX Simposio Internacional de la Comunicación Social. p.9-11.
110. Díaz Suárez, R. (2003). Disertaciones filosóficas en el debate de la identidad. En Ética e Identidad. p.31.
111. Díaz Barranco, C. (2007). El proceso de desarrollo de la gestión y la identidad en la Universidad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. p. 57-62.
112. Venet Regina, M. (2009). Propuesta teórico-metodológica para potenciar el área afectivo motivacional del profesional de la educación desde su formación profesional. En Libro Formando al Educador del siglo XXI. p. 7.
113. Camilleri, C. (1999). Estrategias identitarias, Paris, 3ª edición.
114. Despaigne Hechavarría, M. (2009). Hacia el perfeccionamiento en la Formación de los profesionales de Educación. Retos desde el proceso de aprendizaje en los Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. En CD Pedagogía Internacional 2009. ISBN:978-959-7139-7.
115. Chirino Ramos, M.V. (2004). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. – Ed. Pueblo y Educación, Cuba. 2004. p 58.
116. Despaigne Hechavarría, M. (2010). La formación y construcción de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. <http://www.eumed.net/rev/ced/24/mdh.htm>
117. Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p.85-87.
118. Meléndez Ruíz, R. (2009). Estrategia metodológica para el desarrollo de los proyectos de vida profesional, en estudiantes de primer año de la carrera de Profesores

Generales Integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 61-63.

119. Ramió Jofre, A. (2005). Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
120. Domínguez García, L. (2007c). Proyecto de vida y valores: Condiciones de la personalidad madura saludable. Boletín electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, Vol. 3. No. 1.p12.
121. Álvarez de Zayas, C. M. (1999). Didáctica de la escuela en la vida. Ed. Pueblo y Educación. p. 27-31.
122. Coll, C. (1994). La construcción de esquemas de conocimientos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En Coll, C. (Comp.), *_dvine_ez_ Genética y aprendizajes escolares*. Barcelona. Oikos – Tau. p. 39-41.
123. Vázquez, S. (1999). La formación de valores en los estudiantes. Papel del profesor. En II Taller Nacional Sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad. Ed. Félix Varela. La Habana. p. 3.
124. Báxter, E. (2003). La educación en valores. Tarea principal de la escuela, la familia y la sociedad. Conferencia central. Congreso Pedagogía 2003. Material inédito. La Habana.
125. Fabelo, J.R. (2004b). Los valores y sus desafíos actuales. Ed. José Martí. La Habana. p. 5-7.
126. Vázquez, S. (1999b). La formación de valores en los estudiantes. Papel del profesor. En II Taller Nacional Sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad. Ed. Félix Varela. La Habana. p.6.
127. Amador, A. (1999) La socialización y el desarrollo de la personalidad. Curso pre-congreso, Pedagogía 99, La Habana.
128. Álvarez de Zayas, C. (1996): Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia, La Habana. p. 32-33.
129. Vázquez, S. (1999c). La formación de valores en los estudiantes. Papel del profesor. En II Taller Nacional Sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad. Ed. Félix Varela. La Habana. p. 7.
130. Álvarez de Zayas, C. (1999b). Didáctica de la escuela en la vida. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. p. 41-43.

131. Morejón Quintana, R.I. (2002). Estrategia metodológica, centrada en el método de Resolución de Problemas, como alternativa didáctica para la Formación de Valores de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Disciplina Química General en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Enseñanza de las ciencias en la Educación Superior. Mención Química. Universidad de La Habana. p. 47-49.
132. Batista Tejeda, N. (1999). La integralidad en la formación del egresado: un imperativo universitario. Revista Contactos No. 22 UAM, México.
133. Amador, A. (1998). Algunas reflexiones sobre la educación en valores. (Material inédito). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana.
134. Martínez Llantada, M. (1999). El desarrollo de la creatividad mediante la enseñanza problémica, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Curso 6, Pedagogía 99.
135. Albaladejo, M.C. (1999). La Resolución de Problemas. Material monográfico publicado por el ISPLA. Ciudad de la Habana. p. 6-9.
136. Caamaño, A. (1998). Tendencias actuales en el currículo de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, p.265.
137. Tardif, M. (2004). Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Madrid: Nancea. En http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100010&script=sci_arttext
138. Martínez Llantada, M. (1998). Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Ed. Academia. La Habana.
139. Silvestre, M. y otros. (1999). Aprendizaje desarrollador en el contexto de la escuela. ICCP. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 9-11.
140. González Rey, F. (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. En. Temas, La Habana. No 15.p.5.
141. David P. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1983, p. 46-71.
142. Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (1996). Aprende a resolver problemas aritméticos. Ed. Pueblo y Educación.
143. Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (1999). Didáctica y resolución de problemas. Ed. Academia. La Habana.

144. Labarrere, A. F. (1996). Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
145. Delgado, R. (1998): La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: dos aspectos fundamentales para lograr su eficacia: la estructuración del contenido y el desarrollo de habilidades generales matemáticas. Tesis de Doctorado, La Habana. p. 43-47.
146. Mazarío Triana, I. (2000). La resolución de problemas: un reto para la educación matemática contemporánea. En <http://monografias.umcc.cu/monos/2004/OTROS/um04otr05.pdf>
147. Capote Castillo, M. (2005): La etapa de orientación en la solución de problemas aritméticos para la escuela primaria. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
148. Alonso, I. (2001). La resolución de problemas matemáticos. Una alternativa didáctica centrada en la representación. Tesis Ph. D. Universidad de Oriente. Cuba. p. 58-64.
149. García Bertot, S. (2002). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades intelectuales mediante la solución de ejercicios químicos con cálculos y la resolución de problemas. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. GEDES: Pinar del Río. p. 39-44.
150. Schoenfeld, H. A. (1985). Ideas y tendencias en la resolución de problemas. La Enseñanza de la Matemática. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC. p. 22-23.
151. Krulick – Rubnick (1980). Solución ideal de problemas. Madrid. Editorial Labor.
152. Garret, R.M.(1995). Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. Revista Alambique. No.5. España. p. 5
153. Oñorbe, A. M. (1997). La resolución de problemas. En Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza. Madrid. MEC. p. 22-27.
154. González Collera, L. (2004). La Motivación hacia el estudio. Fundamentos y metodología para su evaluación en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 36-39.
155. Garret R. M. (1995b) Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. España: Revista Alambique. No 5. España. p.7
156. Fabelo Corzo, J. R. (2013). Antecedentes filogenéticos de la capacidad humana de valorar. En <http://revista.filosofia.cu/articulo.php?id=632>

157. Garret, R.M. (1995c): Resolver problemas en la enseñanza de las Ciencias. Alambique. Monografía. La resolución de problemas. No.5. Año II. Julio, Barcelona. España. p. 6-15.
158. Garret, R. M. (1989). Resolución de problemas, creatividad y originalidad. Revista Chilena de Educación Química. p. 21-28.
159. Labarrere S. (1996). Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación. p.101.
160. Garret,, R. M. (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 6(3). p. 224-230.
161. Neto Cabral, A. (2004b). Política educacional: desafios e tendências: cidadania, e financiamento, educação distância, gestão, educação rural. Porto Alegre: Sulina. p.5.
162. Addine Fernández, F. (2001). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso pre-evento evento de Pedagogía internacional.
163. La O Moreno, W. (2011). Modelo para el tratamiento didáctico del concepto magnitud en el currículo de formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Ciencias Exactas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 52-56.
164. Castellanos Simons, B. et al. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. ISP "Enrique José Varona". La Habana. Cuba. p. 42-54.
165. Álvarez de Zayas, C. (1998). Didáctica de los Valores. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana.
166. Martínez Llantada, M. (1997): Conferencias sobre los Fundamentos Filosóficos de la Metodología de la enseñanza de la Filosofía Marxista – Leninista. La Habana. p. 4.
167. González Maura, V. (2001). "Diagnóstico psicopedagógico de los valores." En: La educación en valores en el contexto universitario. Capítulo II. Ed. Félix Varela. Cuba. p.3.
168. Meléndez Ruíz, R. (2009b). Estrategia metodológica para el desarrollo de los proyectos de vida profesional, en estudiantes de primer año de la carrera de

Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 54.

169. Resolución 210/07. MES
170. Domínguez, L. (1992). Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas. Universidad de La Habana. p.43-44.
171. Álvarez de Zayas, C. (1995). La Universidad en la Sociedad. La Habana: Material para la Maestría en Educación Superior.
172. Vigotsky, L. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México.
173. González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (1989). La personalidad su educación y desarrollo. La Habana. Cuba. Ed. Pueblo y Educación.
174. Vigotsky, L. S. (1996). Obras completas. Tomo IV. Ed. Madrid. Aprendizaje Visor. p. 231-225.
175. Green, J.M. y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. TESOL Quarterly, 29,(2), 261–297.
176. Sheptulin (1983). El método dialéctico del conocimiento. Capítulo V: “Correlación entre el método universal de conocimiento y los métodos de las ciencias. p. 33-35.
177. Zayas, P. (1997). El Rombo Investigativo: un método lógico-práctico en la concepción, proyección y ejecución de investigaciones, Ed Academia, La Habana, Cuba. p.146.
178. Bringas J. (1999). Propuesta de modelo de planificación de estrategias universitarias”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba. p.51-53.
179. De Armas, N. (2003). Los resultados científicos como aportes de la investigación educacional. Formato digital. Villa Clara. Instituto Superior Pedagógico.
180. Ordaz Lorenzo, R. (2003). La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. Material digitalizado, ISP-EJV. La Habana, p. 5.
181. Cerezal J. y Fiallo, J. (2004). Cómo investigar en Pedagogía. La Habana, Ed. Pueblo y Educación. p.7-9.

182. Valle, A. (2009). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. En soporte digital.
183. Marimón, J, y E. L. Guelmes. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. pp. 8-21. En De Armas, N. y A. Valle (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
184. Fabelo Corzo, J.R. (1996). La crisis de valores: conocimiento, causas y estrategias de superación. En: La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones, La Habana: Ediciones Ciencias Sociales.
185. Rodríguez, Z. (1985b). Filosofía, Ciencia y Valor. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. En <http://www.monografias.com/trabajos81/formacion-valores-estudiantes-practica-laboral/formacion-valores-estudiantes-practica-laboral2.shtml>
186. Fabelo Corzo J.R. (2003b). Los valores y sus retos actuales. La Habana. Ed. José Martí.
187. Valdés González, C. de la. I. (2011). Fundamentos filosóficos y sociológicos de la Educación. Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. En <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vgel.html>
188. Blanco Pérez, A. (1997b). Introducción a la Sociología de la educación. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación. p. 28-45.
189. Vázquez, S. 1999). Educación y Valores. Cátedra UNESCO en ciencias de la educación. Ciudad de la Habana. 1999. En <http://www.monografias.com/trabajos65/valmat-formacion-educativa/valmat-formacion-educativa2.shtml>
190. Sánchez Noda, R. (2005). Ponencia. II taller Nacional sobre Valores en la Dirección. MES.
191. Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. p. 35.
192. Molina Cintra, M. y. Rodríguez Lauzurique, R. (1998). Juventud y valores. ¿Crisis, desorientación, cambio? En Temas. 15. La Habana, jul-sep. p. 65-63
193. Brito, H. (1985). Hábitos, habilidades y capacidades". En Revista Científico-Metodológica Varona. Año VI no. 13. Instituto Superior Pedagógico. "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana.
194. Leontiev, A. N. (1976b). Actividad. Comunicación. Personalidad, Ed. Pueblo y Educación, La Habana. p. 13.

195. Obujovski, R. (1972). Psicología de las inclinaciones del hombre. Ed. Progreso. Moscú. p. 29-32.
196. García Batista G. (2006). Compendio de Pedagogía. La Habana: Ciencias Médicas.
197. Addine Fernández, F. y colaboradores. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. p. 14-17.
198. Sainz Leyva, L. (2002). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. En http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol12_1_98/ems04198.htm
199. Álvarez de Zayas, C. (1988). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio, Ministerio de Educación Superior. Cuba.
200. García Batista, G. y Addine Fernández, F. (1997). Formación pedagógica general y profesionalización del docente. p. 6-8.
201. Álvarez de Zayas, C. (1998). Pedagogía como ciencia. Ed. Félix Varela. La Habana. Cuba. p. 44-46.
202. Valle, A. (2009). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. En soporte digital.
203. Addine Fernández, F. y otros (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Colectivo de autores. Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación. p. 39-44.
204. Bodrova Elena y Debora J. Leong. (2005). "La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación". En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. p. 48.
205. Arana Arcilla, M. y Batista, N. (1999b). La educación en valores. Una propuesta pedagógica. Pág. Web. CTS de la OEI (<http://www.oei.es/cts.htm>)
206. Addine Fernández, F. y otros (2002b). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Colectivo de autores. Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
207. Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores S.A., México. p. 33-34.
208. Fabelo Corzo, J.R. (1996b). La crisis de valores. Conocimiento, causas y estrategias de superación. En La formación de valores en las nuevas

generaciones: una campaña de espiritualidad y conciencia. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales. p. 6-19.

209. Sanmartí, N. y Tarín, R.(2000). Valores y actitudes: ¿Se puede aprender ciencia sin ellos? En Alambique, No 22.Ed. Graó. Barcelona. p 77 – 86.
210. Castro González, F. (2002). Caracterización del modo de actuación profesional del profesor de Matemática-Computación: una aproximación curricular. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. p. 53-57.
211. Castro González, F. (2000). Exploración diagnóstica para evaluar el nivel de profesionalización en los estudiantes de tercero a quinto año de las carreras asociadas a las áreas de conocimiento de ciencias exactas y naturales. Facultad de Ciencias. Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. De Mendive. Pinar del Río.
212. Chaviano Castillo, M. (2008). Estrategia educativa para fortalecer la motivación profesional pedagógica en los estudiantes de quinto semestre del CSIJ "Francisco Vales Ramírez". En <http://www.monografias.com/trabajos72/estrategia-fortalecer-motivacion-pedagogica/estrategia-fortalecer-motivacion-pedagogica3.shtml>
213. Domínguez García, L. (2003). Pensando en la Personalidad. Ed. "Félix Varela." La Habana, Cuba. p. 22-25.
214. Domínguez García, L. (2003). "Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud". Selección de lecturas. Ed. Félix Varela La Habana. p. 28-31.
215. Fabelo Corzo, J.R. (1985b). Los Valores y sus desafíos actuales. LibrosEnRed. p. 66.
216. Bozhovich, L.I. (1986). La personalidad y su formación en la edad infantil. Cap. IV. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. p. 60-62.
217. Acosta Corso, E. (1989). Estudio sobre el desarrollo de los intereses profesionales en estudiantes de un centro de nivel medio,. En Pedagogía, oct.- dic. La Habana, p. 45-48.
218. Cabrera Castellanos, R. (1989). La motivación como categoría psicopedagógica. Revista Educación, 74. p.18 – 23.
219. Zavala García, G. W. (2004). El Clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac de Lima. En

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/zavala_g_g/Zavala_G_G.htm

220. Alonso Hernández, E. y Sánchez Pupo J.M. (2013). La formación de intereses profesionales pedagógicos: Un reto para los educadores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas. En <http://www.opuntiabrava.rimed.cu/index.php/ediciones/2012/edicion-44-tercer-trimestre/191-0244>
221. Pérez Martín, L. M. y colaboradores (2004). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana, Cuba. Ed. Pueblo y Educación. p. 24-27.
222. González Maura, V., Zumbado Fernández, H. (2004). Formación y desarrollo de intereses profesionales, a través de la asignatura Análisis Químico de los Alimentos II en la Carrera de Ciencias Alimentarias.
223. González Rey, F. (1983). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana, Cuba. Ed. Ciencias Sociales. p. 31-34.
224. González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (1991): La personalidad, su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. p. 18-21.
225. Pérez Martín, L. M. y colaboradores (2004b). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación. p.14.
226. Martí, J. Obras Completas. T.11.p.189.
227. Palomino Regueiro, M. y Leyva Martínez, A. (2005). Formación de Valores Profesionales en la Educación Superior. En <http://www.ilustrados.com/tema/12846/Formacion-Valores-Profesionales-Educacion-Superior.html>
228. Ortiz Ocaña, L. (2002). [Profesionalización](http://www.monografias.com) vs academicismo en la formación pedagógica profesional. <http://www.monografias.com>
229. Ortiz Ocaña, L. (2002). Creatividad profesional. En <http://www.monografias.com/trabajos13/librocr/librocr.shtml>
230. Álvarez Legra, E. (2012). Un modelo didáctico, centrado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, en la formación inicial de profesores de la carrera de Lenguas Extranjeras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 46-47.

231. Suárez Rodríguez, C. (2004). El desarrollo cultural en la Comunidad, Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba. p. 20.
232. Castellanos Simons, B., (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. p 42-46.
233. César Arboleda, J. (2011). Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias. Ed. Redipe. p. 135-143.
234. Guzmán Ibarra, I. Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP, 14 (1), p. 151-163.
235. Márquez Marrero, J.L. (2000). La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis de doctorado. La Habana. p. 30-33.
236. Pulido Díaz, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 52-54.
237. Rodríguez del Castillo, M. A. y A. Rodríguez Palacios (2011). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En De Armas, N. y A. Valle (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. p. 15.
238. Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez (2011). El proceso de diagnóstico del estudiante. Su concepción para la educación técnica y profesional. En formato digital. p. 17-18.
239. Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez (2011b). El proceso de diagnóstico del estudiante. Su concepción para la educación técnica y profesional. En formato digital. p.19.
240. Addine Fernández, F. y otros (2002c). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Colectivo de autores. Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 43-45.

241. Calero Fernández, N. (2005). Metodología para el mejoramiento de las potencialidades creativas de los profesores. En [http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R13.II._Metodologia_para_el_mejoramiento de las potencialidades creativas de los profesores .pdf](http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R13.II._Metodologia_para_el_mejoramiento_de_las_potencialidades_creativas_de_los_profesores_.pdf)
242. Pozo, J. (1998). La diversidad educativa: Un desafío al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En <http://es.scribd.com/doc/105051140/Untitled>
243. Domínguez García, L. (1987). Estudio de algunos componentes de la esfera motivacional en estudiantes universitarios. [Revista Cubana de Psicología](#) vol.6. No.3. La Habana.
244. García Ramis L.J. y otros. (1996). La actividad pedagógica profesional de maestros y profesores. Resultado de Investigación del ICCP. La Habana. Cuba.
245. Ortiz Torres, E. (2006). Comunicarse y aprender en el aula universitaria. ISBN 959-16-0311-8. Holguín, Cuba.
246. Pozo, J. (1998). La diversidad educativa: Un desafío al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En <http://es.scribd.com/doc/105051140/Untitled>
247. Arias, G. (1998), La Dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
248. Olivares Molina, E. M. y Mariño Castellanos J. T. (2007). Motivación profesional pedagógica: un reto para las ciencias pedagógicas. La Habana: Academia.
249. Danilov, M. A. y Stkatkin, M. N. (1981). Didáctica de la escuela media. Ed. de Libros para la Educación. La Habana. p.366.
250. Pozo, I., Monereo, C. y Castelló, M (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Ed. Manuales.
251. Vigostky, L.S.(1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente en Obras escogidas (V): Madrid: Visor.
252. Danilov, M. A. y Stkatkin, M. N. (1981b). Didáctica de la escuela media. Ed. de Libros para la Educación. La Habana.p.272.
253. García B., G. y Fátima Addine F. (2005b). Profesionalidad y currículo del docente. En García Batista, G. y otros. El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. p. 66.

254. Cabrera Cabrera, N., (1998). El Proceso Pedagógico Profesional en la formación del Bachiller Técnico profesional. En http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55787.pdf
255. Cruzata Guzmán, R. (2008). [La competencia comunicativa profesional pedagógica \(CCPP\) del maestro en formación inicial de la Educación Primaria](http://www.revistaluz.rimed.cu/index.php/tabla-de-contenido/58-edicion-33-ano-vii-no-4-holguin-2008/678-la-competencia-comunicativa-profesional-pedagogica-ccpp-del-maestro-en-formacion-inicial-de-la-educacion-primaria). En <http://www.revistaluz.rimed.cu/index.php/tabla-de-contenido/58-edicion-33-ano-vii-no-4-holguin-2008/678-la-competencia-comunicativa-profesional-pedagogica-ccpp-del-maestro-en-formacion-inicial-de-la-educacion-primaria>
256. González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1. p. 45-53.
257. Addine Fernández, F. y colaboradores. (2002c). Principios de la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Compilador Gilberto García Batista. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. p. 33.
258. García B., G. y Addine Fernández, F. (2005c). Profesionalidad y currículo del docente. En García Batista, G. y otros. El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. p. 72.
259. Teresa Molina, A. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. En. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000100005&script=sci_arttext
260. Burón, J. (2004). Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ed. Mensajero. p. 94.
261. Binet, A. (1910). Métodos novedosos para el diagnóstico del nivel intelectual. Revista de Psicología. No. 11.p. 191-244. En <http://books.google.com/cu/books?id=JfaKl4a5xBgC&pg=PA526&lpg=PA526&dq=Binet+1910&source=bl&ots=YDvwEr4ktk&sig=WSsBxkJDXhD6GXjka3vU37Ux50&hl=es-419&sa=X&ei=opJtUbi3FcWotAbatIDAaw&ved=0CDAQ6AEwBg#v=onepage&q=Binet%201910&f=false>
262. Mariño Castellanos, J.T. (2005). Necesidad y realidad: Aprendizaje creativo vivencial y desarrollo de la autovaloración en los futuros profesores, Curso 48, Pedagogía, La Habana, ISBN 958-18-0057-6.

263. González Serra, D. (1995). Teoría de la motivación y práctica profesoral. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. p. 65-72.
264. Rodríguez Moreno, M. L. (2003) Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona: EUB. Edicions Universitat de Barcelona. p. 230.
265. González, V. (1994). El arte de comunicarse. Saber convencer. Ed. Paramor. La Habana. Cuba. p. 19-20.
266. González Maura, V. (2006b). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Revista XXI Educación. Universidad de Huelva. Vol. 8. Diciembre. p.129-135.
267. Fabelo Corzo, J. R. (1989c). Práctica, conocimiento y valoración. La Habana. Ed. Ciencias Sociales. p. 24-27.
268. González Rey, F. (1987). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación. p. 111-115.
269. Mitjans, A. (1995). Creatividad, Personalidad y Educación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. p. 20-29.
270. Álvarez Legrá, E. (2012c). Un modelo didáctico, centrado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, en la formación inicial de profesores de la carrera de Lenguas Extranjeras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 53-58.
271. Pichón Riviére, E. (1980). Del Psicoanálisis a la Psicología Social: El proceso grupal, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. p. 7-8.
272. Zilberstein Toruncha, J. (1998). Aprendizaje escolar, diagnostico y calidad educativa. En <http://www.umcc.cu/boletines/educede/BOLETIN7%20en%20Cede4/Aprendizaje%20escolar,%20diagnostico%20y%20calidad%20educativa..pdf>
273. Domínguez García L. (2003b). Juventud y proyectos de vida, psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas. La Habana. Ed. Félix Varela. p. 440.

274. Parra Rodríguez, J. F. (2004). La Competencia comunicativa profesional pedagógica: Una aproximación a su definición. La Habana. ISPEJV. Colección Pedagogía Digital. p. 20.
275. Motos, T. (2000). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial. En <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
276. Zilberstein Toruncha, J. (2004). Didáctica desarrolladora: Una experiencia a partir de las raíces pedagógicas cubanas. Revista de Educación y Cultura DOCENCIA. Año IV. Nº 10. Agosto. En http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1878&a=articulo_completo
277. Castellanos Noda, A.V. y colaboradores. (2000). Estrategia docente para contribuir a la educación en valores en estudiantes universitarios: Su concepción e instrumentación en el proceso docente. En: "La educación de valores en el contexto universitario" CAPITULO IV. CEPES. p. 115-124.
278. Álvarez de Zayas, C. (1999b). Pedagogía como ciencia. Ed. Félix Varela. p. 38.
279. Norma Santoyo, R. (2008). Métodos y formas de organización en el proceso de formación profesional de los estudiantes de medicina. Revista Ciencias Médicas. Abril. p. 22-29.

Producción científica del investigador asociada al objeto de investigación

Los resultados de la presente investigación han sido socializados a través de diferentes publicaciones y en diversos eventos científicos. Las publicaciones básicamente se realizaron en: Revista IPLAC, Publicaciones Latinoamericana y Caribeña de Educación y en la Revista Científico Pedagógica Mendive, así como en Sitios en Internet como monografías.com, además, en publicaciones que emanan de diferentes eventos a saber:

Publicaciones:

- El proceso de Formación de Valores. Sus marcos referenciales. Revista Científico Pedagógica Mendive. Año 8/jul-sep/'10. ISSN-1815-7696.
- El proceso de formación de valores y la actividad de aprendizaje. Revista Científico Pedagógica Mendive. Año 9/jul-sep/'11. ISSN-1815-7696.
- VII Congreso Provincial de Didácticas de las Ciencias y XXI Conferencia Científica Metodológica. 2011: *“La formación de valores profesionales y el proceso de profesionalización en la Universidad de Ciencias pedagógicas “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río. ISBN-978-959-18-0815-8. De Barra 9789591808158*
- VII Congreso Provincial de Didácticas de las Ciencias y XXI Conferencia Científica Metodológica. 2011: *“Modelo didáctico de Resolución de problemas dirigidos a contextualizar socialmente la formación científica de los estudiantes. Fundamentación y presentación”. ISBN-978-959-18-0815-8. De Barra 9789591808158*
- Evento Provincial Pedagogía 2011. *“¿Cómo integrar desde el aprendizaje significativo la Formación de Valores y la Resolución de Problemas?”. ISBN-978-959-18-0582-9. De Barra 9789591805829.*
- 8vo Congreso Internacional de Educación Superior “La Universidad por el desarrollo sostenible”. Universidad 2012. *“La formación de valores profesionales en el PDE durante la formación intensiva en la carrera de Biología – Química de la Universidad de Ciencias pedagógicas “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río.*
- Evento Provincial Pedagogía 2013. *“Modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos de los profesores en formación inicial de las carreras de Biología-*

Química y Biología-Geografía de la UCP “Rafael maría de Mendive”. ISBN-978-959-18-0820-2. De Barra 9789591808202.

- “Evolución histórica de la formación de valores profesionales desde una perspectiva tendencial”. Revista IPLAC, Publicaciones Latinoamericana y Caribeña de Educación. www.iplac.riemd.cu, con RNPS No. 2140/ISSN 1993-6850.
- “Fundamentos teóricos de un modelo didáctico para la formación de valores profesionales pedagógicos en los profesores en formación inicial de las carreras Biología-Química y Biología-Geografía”. Revista IPLAC, Publicaciones Latinoamericana y Caribeña de Educación. www.iplac.riemd.cu, con RNPS No. 2140/ISSN 1993-6850.

Eventos científicos:

Autor ponente de resultados del trabajo científico sobre el tema objeto de investigación investigado en:

- V Congreso internacional de Didáctica de las Ciencia 2007.
- VI Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias. UCP Rafael María de Mendive. (2009).
- Evento provincial “Pedagogía 2009, 2011 y 2013
- XVII Fórum de Ciencia y Técnica. Pinar del Río.(2010)
- Congreso Provincial Pedagogía 2011 UCP Rafael María de Mendive. (2010)
- VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias. (2011)
- XXI Conferencia Científica Metodológica. UCP Rafael María de Mendive. (2011)
- II Taller Armando Urquiola In Memoriam .(2011).
- Congreso de base Pedagogía 2011
- Evento Provincial “Universidad 2012”. La universidad por el desarrollo sostenible. Universidad 2012.
- XXI Conferencia Científica Metodológica 2012
- Congreso Provincial Pedagogía 2013. UCP Rafael María de Mendive. (2012).
- Evento Provincial de Didáctica de las Ciencias Naturales y la Matemática “Armando Jesús Urquiola Cruz”, 2013.
- IV Taller internacional de intercambio científico entre educadores latinoamericanos. APC. 2013.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta Corso, E. (1989). Estudio sobre el desarrollo de los intereses profesionales en estudiantes de un centro de nivel medio. En Pedagogía, oct.- dic. La Habana.
2. Acosta Morales, H. (2000). Un acercamiento al análisis didáctico de la formación de valores. Los estudiantes universitarios. Ed. Revista Educación Universitaria #1.
3. Addine Fernández, F. (2001). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso pre-evento evento de Pedagogía internacional.
4. ----- (2003). La Profesionalización del maestro desde sus funciones profesionales: algunos apuntes para su comprensión. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
5. ----- (2006). Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica. La Habana: Ed. Academia.
6. Addine Fernández, F. y colaboradores. (2002). Principios de la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Compilador Gilberto García Batista. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
7. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2004) Una perspectiva contemporánea del desarrollo del personal docente y su modo de actuación. Ponencia presentada en el evento provincial "Pedagogía 2005" de Santiago de Cuba. Documento en soporte digital
8. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2005). La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente. Curso pre-congreso en el evento internacional "Pedagogía 2005". Ciudad de La Habana. En Pinar del Río: ISP "Rafael María de Mendive". Documento en soporte digital.
9. Addine Fernández, F; García Batista, G. (2005). Currículum y profesionalidad del docente. Curso Pre-congreso Pedagogía 2005. En Materiales de la Maestría. Mención pre-universitario. 2007.
10. Albaladejo, C.; Caamaño, A. (1998). Los trabajos prácticos. En Materiales del área de Ciencias de la Naturaleza para los cursos de actualización científica y didáctica (Modalidad A). Módulo III: Didáctica de las Ciencias, cap. 4. Dirección General de Formación del Profesorado. MEC.
11. Albaladejo, M.C. (1999). La Resolución de Problemas. Material monográfico publicado por el ISPLA. Ciudad de la Habana.

12. Alonso Hernández, E. y Sánchez Pupo J.M. (2013). La formación de intereses profesionales pedagógicos: Un reto para los educadores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas. En <http://www.opuntiabrava.rimed.cu/index.php/ediciones/2012/edicion-44-tercer-trimestre/191-0244>
13. Alonso, I: (2001). La resolución de problemas matemáticos. Una alternativa didáctica centrada en la representación. Tesis Ph. D. Universidad de Oriente. Cuba.
14. Álvarez de Zayas C. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
15. ----- (1999). Pedagogía como ciencia. Ed. Félix Varela. La Habana. Cuba.
16. ----- (1988). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio, Ministerio de Educación Superior, Cuba.
17. ----- (1995). La Universidad en la Sociedad. —La Habana: Material para la Maestría en Educación Superior.
18. ----- (1996): Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia. La Habana.
19. ----- (1998). Didáctica de los Valores. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana.
20. Álvarez Legra, E. (2012). Un modelo didáctico, centrado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, en la formación inicial de profesores de la carrera de Lenguas Extranjeras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
21. Álvarez Martín, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. En <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=24>
22. Amador A. (1998). Algunas reflexiones sobre la educación en valores. (Material inédito). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana.
23. ----- (1999) La socialización y el desarrollo de la personalidad. Curso pre-congreso, Pedagogía 99. La Habana.
24. Amador A. y otros. (1995). El Adolescente Cubano. Una Aproximación al Estudio de su Personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
25. Añorga Morales, J. (1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad Educación de Avanzada. CENESEDA-ISPEJV.

- 26.------. (2001) La Educación Avanzada. Ed. Academia. Ediciones Octaedro. ISBN: 84-8063-467-7. Barcelona, España.
- 27.Arana Arcilla, M. y Batista, N. (1999). La educación en valores. Una propuesta pedagógica. Pág. Web. CTS de la OEI (<http://www.oei.es/cts.htm>).
- 28.------. (2003). Los valores éticos en las competencias profesionales» en Monografías Virtuales Programa de Educación en Valores. OEI. Línea Temática. Universidad, profesorado y ciudadanía. No. 3, Octubre-noviembre. ISSN 1728-0001. www.campus-oei.org/valores/monografias.
- 29.Arana Ercilla, M. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. Revista Electrónica. MES, La Habana.
- 30.------. (2006). Los valores en la formación profesional (Values in Professional Education) Tabula Rasa, (enero-junio).
- 31.Aranda Cintra. B. (2004). La comunicación: un proceso necesario para el logro de la motivación e identidad profesional en docentes en formación. IX Simposio Internacional de la Comunicación Social.
- 32.Arias, G. (1998), La Dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
- 33.Arteaga, S. (1998). Fundamentación teórica de los valores propuestos en el proyecto de investigación. Material de apoyo a la docencia. ISP "Félix Varela". Villa Clara.
- 34.Ausubel, D. (1978). La psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Ed. Trillas.
- 35.Autores varios (1977). Diccionario Cervantes. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- 36.Autores varios (1984). Diccionario de la Lengua Española. T 1. Ed. Espasa Calpe. Madrid.
- 37.Autores varios (1984). Diccionario Enciclopédico Grijalbo. Ed. Grijalbo. México.
- 38.Avendaño, R. y Minujin, A. (1988). Una escuela diferente. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

39. Barreto Argilagos, G. y Blanco Sánchez, R. (2008). Necesidad y utilidad de la categoría competencia en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Camagüey, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
40. Batista Tejeda, N. (1999). La integralidad en la formación del egresado: un imperativo universitario. Revista Contactos No. 22 UAM, México.
41. ----- (2001). Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de ingeniería. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
42. Baxter, E. (2003). La educación en valores. Tarea principal de la escuela, la familia y la sociedad. Conferencia central. Congreso Pedagogía 2003. Material inédito. La Habana.
43. ----- (2003). Cuándo y cómo educar en valores. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
44. ----- (1998). La Educación en Valores. Papel de la Escuela. Material inédito. ICCP. La Habana.
45. ----- (2001). La educación en valores: Papel de la escuela (conferencia temática). Evento Internacional de Pedagogía. Palacio de las Convenciones. La Habana.
46. ----- (1989). La formación de valores. Una tarea pedagógica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
47. Binet, A. (1910). Métodos novedosos para el diagnóstico del nivel intelectual. Revista de Psicología. No. 11. En http://books.google.com/cu/books?id=JfaKI4a5xBqC&pg=PA526&lpg=PA526&dq=Binet+1910&source=bl&ots=YDvwEr4kTk&sig=WSsBxkJDXhD6GXjka_3vU37Ux50&hl=es-419&sa=X&ei=opJtUbi3FcWotAbatIDAaw&ved=0CDAQ6AEwBg#v=onepage&q=Binet%201910&f=false
48. Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
49. ----- (1997). Introducción a la Sociología de la educación. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
50. Bodrova Elena y Debora J. Leong. (2005). "La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación". En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. Septiembre.

51. Bonilla, I. (2005). Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Master en Psicología Educativa. La Habana: Universidad de la Habana.
52. Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
53. ----- (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1976.
54. ----- (1986). La personalidad y su formación en la edad infantil. Cap. IV. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
55. Breijo Worosz, T. (2010). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias pedagógicas de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
56. Bringas J. (1999). Propuesta de modelo de planificación de estrategias universitarias". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba.
57. Brito, H. (1985). Hábitos, habilidades y capacidades", en Revista Científico-Metodológica Varona. Año VI No. 13. Instituto Superior Pedagógico. "Enrique José Varona", Ciudad de la Habana.
58. Burón, J.. (2004). Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ed. Mensajero.
59. BUXARRAIS, M.R. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales". Bilbao, Desclée de Brouwer.
60. Caamaño, A. (1998). Tendencias actuales en el currículo de ciencias. Enseñanza de las Ciencias.
61. Cabrera Cabrera, N. (1998). El Proceso Pedagógico Profesional en la formación del Bachiller Técnico profesional. En http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55787.pdf
62. Cabrera Castellanos, R. (1989). La motivación como categoría psicopedagógica. Revista Educación, 74.
63. Calero Fernández, N. (2005). Metodología para el mejoramiento de las potencialidades creativas de los profesores. En

<http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R13.II. Metodologia para el mejoramiento de las potencialidades creativas de los profesores .pdf>

64. Camilleri, C. (1999). Estrategias identitarias, Paris, 3ª edición.
65. Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (1996). Aprende a resolver problemas aritméticos. Ed. Pueblo y Educación.
66. ----- (1999). Didáctica y resolución de problemas. Ed. Academia. La Habana.
67. ----- (1998). Indicadores e investigación educativa. Material mimeografiado. ICCP. La Habana.
68. Capote Castillo, M. (2005): "La etapa de orientación en la solución de problemas aritméticos para la escuela primaria". Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
69. Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez (2011). El proceso de diagnóstico del estudiante. Su concepción para la educación técnica y profesional. En formato digital.
70. Carranza, J (1993). El Constructivismo. Estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación, Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador.
71. Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. La Coruña. España: Netbiblo.
72. Castellanos Noda, A.V. y colaboradores. (2000). Estrategia docente para contribuir a la educación en valores en estudiantes universitarios: Su concepción e instrumentación en el proceso docente. En: "La educación de valores en el contexto universitario" CAPITULO IV. CEPES.
73. Castellanos, B. (2003). La gestión de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso 18. Pedagogía 2003. La Habana.
74. Castellanos, D. 1994. Teorías Psicológicas del aprendizaje. Ciudad de La Habana. Ediciones SIFPOE-Varona.
75. Castellanos, D. y otros. 2001. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Ciudad de La Habana. ISPEJV. Colección Proyectos.
76. Castellanos Simons, B., (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

77. Castro Díaz-Balart, F. (2001). Ciencia, innovación y futuro. Ciudad de La Habana. ICL. Ed. Especiales.
78. Castro González, F. (2001). Exploración diagnóstica para evaluar el nivel de profesionalización en los estudiantes de tercero a quinto año de las carreras asociadas a las áreas de conocimiento de ciencias exactas y naturales. Facultad de Ciencias, Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. De Menvive. Pinar del Río.
79. -----.. (2002). Caracterización del modo de actuación profesional del profesor de Matemática-Computación: una aproximación curricular. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río.
80. Castro Ruz, F. (1998). Discurso pronunciado en el acto de graduación del Quinto Contingente del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Doménech". Folleto. Ciudad de La Habana.
81. -----.. (2001). Discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso de maestros emergentes. Folleto. Ciudad de la Habana.
82. -----.. (2003). Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004 efectuado en la Plaza de la Revolución "José Martí" el 8 de septiembre.
83. Claro, A. (2006). Las tareas docentes integradoras. Una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química en la Educación Preuniversitaria. Obtenido el 3 de marzo de 2008 en <http://www.socict.holguin.cu/html/boletines/2006/septiembre/html/originales%20word/articulo3.doc>.
84. Cerezal J. y Fiallo, J. (2004). Cómo investigar en Pedagogía. La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
85. César Arboleda, J. (2011). Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias. Ed. Redipe.
86. Coll, C. (1994). La construcción de esquemas de conocimientos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En Coll, C. (Comp.), *_dvine_ez_ Genética y aprendizajes escolares*. Barcelona. Oikos – Tau.

87. Cortina Bover, V. M. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la Educación en condiciones de Universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas.
88. Cruzata Guzmán, R. (2008). [La competencia comunicativa profesional pedagógica \(CCPP\) del maestro en formación inicial de la Educación Primaria](http://www.revistaluz.rimed.cu/index.php/tabla-de-contenido/58-edicion-33-ano-vii-no-4-holquin-2008/678-la-competencia-comunicativa-profesional-pedagogica-ccpp-del-maestro-en-formacion-inicial-de-la-educacion-primaria). En <http://www.revistaluz.rimed.cu/index.php/tabla-de-contenido/58-edicion-33-ano-vii-no-4-holquin-2008/678-la-competencia-comunicativa-profesional-pedagogica-ccpp-del-maestro-en-formacion-inicial-de-la-educacion-primaria>
89. Cuevas Reyes, N. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. En: Revista Educación en Valores Año 1 / Vol. 1 / Nº 1. Valencia. Venezuela.
90. Chacón Arteaga, N. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros.
91. ----- (1999). PROMET. Formación de valores morales. Ed. Academia. La Habana.
92. ----- (2000). Moralidad histórica, valores y juventud. Centro Félix Varela. Publicaciones Acuario. La Habana.
93. ----- (2002). Dimensión ética de la educación cubana. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
94. Chávez, J.A. (2003). Acercamiento a la teoría pedagógica en el Congreso Pedagogía 2003. Material mimeografiado. La Habana.
95. ----- (1999). Actualidad de las tendencias educativas ICCP, MINED. Ciudad de la Habana.
96. ----- (2000). La formación de valores. Revista Educación No. 100 mayo - agosto. La Habana.
97. Chaviano Castillo, M. (2008). Estrategia educativa para fortalecer la motivación profesional pedagógica en los estudiantes de quinto semestre del CSIJ "Francisco Vales Ramírez". En <http://www.monografias.com/trabajos72/estrategia-fortalecer-motivacion-pedagogica/estrategia-fortalecer-motivacion-pedagogica3.shtml>
98. Chirino Ramos, M. V. (2004). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. – Ed. Pueblo y Educación.
99. ----- La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. Ed. Pueblo y Educación, Cuba.

100. Colectivo de Autores. (1996). La formación de valores de las nuevas generaciones "Una campaña de espiritualidad y de conciencia. Ediciones Políticas. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
101. Colectivo de Autores. La vivencia cotidiana de los valores en las escuelas costarricenses. Comisión Central para la formación y fortalecimiento de Valores. Ministerio de Educación Pública. San José. República de Costa Rica, 1994 - 1998.
102. Colectivo de Autores. (1988). Libro de Trabajo del Sociólogo. Ed. Progreso. Moscú.
103. Colectivo de Autores. (1996). Martí y la Educación. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1996.
104. Colectivo de Autores. (1975). Metodología del conocimiento científico. Academia de Ciencias de Cuba y de la URSS. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
105. Colectivo de Autores. (1984). Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
106. Colectivo de Autores. (2000). Problemas actuales de la Pedagogía. ICCP. La Habana.
107. Colectivo de Autores. (2001). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. CEPES. La Habana.
108. Colectivo de Autores (2002). Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia y sus relaciones mutuas. ICCP. Material mimeografiado.
109. Colectivo de autores. (2010). La nueva Universidad cubana y su gestión integrada en las sedes universitarias municipales. Ciudad de La Habana. Ed. Universitaria.
110. D' Angelo, O. (1996). Provida. Autorrealización de la personalidad. Ed. Academia. La Habana.
111. ----- (1997). Proyectos de vida y autorrealización de la persona. Ed. Academia. La Habana. Cuba.
112. ----- (2001). Sociedad y Educación para el Desarrollo Humano. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana.
113. Danilov, M. A. y Stkatkin, M. N. (1981). Didáctica de la escuela media. Ed. de Libros para la Educación. La Habana.
114. ----- (1981). Didáctica de la escuela media. Ed. de Libros para la Educación. La Habana.
115. David P. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México,

Trillas.

116. De Armas, N. (2003). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Formato digital. Villa Clara. Instituto Superior Pedagógico.
117. De Céspedes, FJ. (2001). La educación en valores humanos mediante la enseñanza de la Geografía en el nivel de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al título de Máster en Didáctica de la Geografía. ISP "Enrique J. Varona". La Habana.
118. Del Pino Calderón, J. L. (2007) La motivación de la orientación profesional como problemática educativa de actualidad. Material de consulta. Maestría de Educación. ISPLAC.-- La Habana.
119. Delgado, R. (1998): La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: dos aspectos fundamentales para lograr su eficacia: la estructuración del contenido y el desarrollo de habilidades generales matemáticas. Tesis de Doctorado, La Habana.
120. Despaigne Hechavarría, M. (2009). Hacia el perfeccionamiento en la Formación de los profesionales de Educación. Retos desde el proceso de aprendizaje en los Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. En CD Pedagogía Internacional 2009. ISBN:978-959-7139-7.
121. ----- (2010). La formación y construcción de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. <http://www.eumed.net/rev/ced/24/mdh.htm>
122. Dewey J. (1975). Democracia y educación. Ediciones Morata.
123. Díaz Barranco, C. (2007). El proceso de desarrollo de la gestión y la identidad en la Universidad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias.
124. Díaz-Barriga Arceo, F. (1998). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. "Constructivismo y Aprendizaje Significativo". McGraw Hill.
125. Díaz Llorca, C. (2004). Hacia una estrategia de valores en las organizaciones. Un enfoque paso a paso para los directivos y consultores.
126. Díaz Suárez, R. (2003). Disertaciones filosóficas en el debate de la identidad. En Ética e Identidad.
127. Díaz, T. (1998). Modelo para la dirección del proceso Docente Educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior. Pinar del Río. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Hermanos Saíz.

128. Domínguez García L. (2003). Juventud y proyectos de vida, psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas. La Habana: Ed. Félix Varela.
129. ----- (1989). Estudio de algunos componentes de la esfera motivacional en estudiantes universitarios. Revista Cubana de Psicología vol.6. No.3. La Habana.
130. ----- (2002). Identidad, valores y proyecto de vida. Revista Cubana de Psicología, vol. 19. No. 2.
131. ----- (2003). Pensando en la Personalidad. Ed. "Félix Varela." La Habana. Cuba.
132. Domínguez García, L. (2003). "Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud". Selección de lecturas. Ed. Félix Varela La Habana.
133. ----- (2007). Proyecto de vida y valores: Condiciones de la personalidad madura saludable. Boletín electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, Vol. 3. No. 1.
134. ----- (1992). Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas. Universidad de La Habana.
135. Domínguez García L. y Zabala, M. (1987): "La motivación hacia la profesión en la edad escolar y superior". En: Colectivo de Autores. Investigaciones sobre la personalidad en Cuba. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
136. Duckworth, E. (1989). Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender. Ed. Visor, Madrid.
137. Dujovne, L. (1959). Teoría de los valores y filosofía de la historia. Ed. Paidós. Buenos Aires.
138. Durkheim E. (1947). La educación moral. Ed. Losada Bs. As.
139. Escámez, J. (1986). La educación en actitudes y valores: Una exigencia para el hombre de hoy. Valencia, España: Nau Llibres.
140. Engels, F. y Marx, C. (1989). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. OE. T.M. Ed. Progreso. Moscú.
141. Fabelo Corzo J.R. (2003). Los valores y sus retos actuales. La Habana: Ed. José Martí.
142. ----- (1989). Práctica, conocimiento y valoración. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

143. ----- . (2013). Antecedentes filogenéticos de la capacidad humana de valorar. En <http://revista.filosofia.cu/articulo.php?id=632>
144. ----- . (2000). La formación de valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas.
145. ----- . (1985). Los valores y sus desafíos actuales. LibrosEnRed.
146. ----- . (1996). La crisis de valores: conocimientos, causas y estrategia de superación en la formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana; Ed. Ciencias Sociales.
147. ----- . (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Colección Insumisos Latinoamericanos. Libros en Red [En línea] . 2004 [citado 2005 marzo 20] ; [23 páginas aproximado] . Disponible en: <http://www.librosenred.com>
148. ----- . (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Editorial José Martí. La Habana.
149. ----- . (1997). La naturaleza del reflejo valorativo. Matanzas.
150. Flores Ochoa, R. (1996). Pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw Hill.
151. ----- . (1996). Hacia una Pedagogía del conocimiento. En <http://es.scribd.com/doc/29843561/Florez-Ochoa-Rafael-Hacia-Una-Pedagogia-Del-Conocimiento-Cap-7>
152. ----- . (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, No. 47, enero-abril.
153. Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores S.A., México.
154. Fiallo, J. (1996). Las relaciones intermaterias. Una vía para incrementar la calidad de la educación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
155. García B., G. y Addine Fernández, F. (2005). Profesionalidad y currículo del docente. En García Batista, G. y otros. El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
156. ----- . (2005). Profesionalidad y currículo del docente. En García Batista, G. y otros. El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
157. ----- . F. (1997). Formación pedagógica general y profesionalización del docente. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
158. García Batista G. (2006). Compendio de Pedagogía. La Habana: Ciencias Médicas.

159. ----- . (1996) ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico? Ediciones Políticas. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
160. García Bertot, S. (2002). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades intelectuales mediante la solución de ejercicios químicos con cálculos y la resolución de problemas. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. GEDES: Pinar del Río.
161. García Ramis L.J. y otros. (1996). La actividad pedagógica profesional de maestros y profesores. Resultado de Investigación del ICCP. La Habana. Cuba.
162. García, L. y Páez, V. (1998). En la profesionalización del docente universitario. En soporte digital.
163. García, S. y Dolan, S.L. (2003). La dirección por valores. Madrid, España: McGraw-Hill .
164. Garret R. M. (1995). Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. España: Revista Alambique; (1995) No 5. España.
165. ----- . (2002). Resolución de problemas, creatividad y originalidad. Revista Chilena de Educación Química.
166. ----- . (1995): Resolver problemas en la enseñanza de las Ciencias. Alambique. Monografía. La resolución de problemas. No.5. Año II. Julio, Barcelona. España.
167. ----- . Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. Revista Alambique. No.5. España.
168. ----- . (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 6(3).
169. Gervilla, E. (1994). Valores y contravalores. Revista Vela Mayor. Año 1, No. 2, Anaya Educación, España.
170. González Collera, L. (2004). La Motivación hacia el estudio. Fundamentos y metodología para su evaluación en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
171. González Maura, V. (2001). La Educación de Valores en el Currículum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio.
<http://www.oei.es/valores2/maura.htm>

172. ----- . (2001): "Diagnóstico psicopedagógico de los valores." En: La educación en valores en el contexto universitario. Capítulo II. Ed. Félix Varela. Cuba.
173. ----- . (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1.
174. ----- . (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Revista XXI Educación. Universidad de Huelva. Vol. 8. Diciembre.
175. González Maura, V., Zumbado Fernández, H. (2004). Formación y desarrollo de Intereses Profesionales, a través de la asignatura Análisis Químico de los Alimentos II en la Carrera de Ciencias Alimentarias.
176. González Palmira, E. (2004). Consideraciones teórico-metodológicas para la evaluación del trabajo de formación de valores en la escuela. Inédito, 2004.
177. González Pérez, M. (1997). La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela". _ Conferencia en el XIX Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. La Habana.
178. González Rey, F. (1983). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.
179. ----- . (1995). Teoría de la motivación y práctica profesional. Ed. Pueblo y Educación .La Habana.
180. ----- . (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. en Revista Temas, No. 13.
181. ----- . (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. En. Temas, La Habana. No 15.
182. González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (1991): La personalidad, su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
183. González Serra, D. (1995) Teoría de la motivación y práctica profesional. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
184. ----- . (1995). Teoría de la motivación y práctica profesoral. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
185. González, Palmira, E. (2005). Presupuestos teórico-metodológicos para la definición y formación de valores de la profesión. CD Room Monografías Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Cuba.

186. González, Rivero B. (1987). La educación de algunos aspectos de la conciencia moral en Jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado. CEPES. La Habana.
187. González, V. (1994). El arte de comunicarse. Saber convencer. Ed. Paramor. La Habana. Cuba.
188. Green, J.M. y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. TESOL Quarterly, 29,(2),
189. Guzmán Ibarra, I. Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP, 14 (1).
190. Hamachek, D. E. (1987), Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes. En J. Glover y R. Ronning. Historical Foundations of educational psychology. Plenum Press.
191. Holec, H. (1985). On Autonomy: Some Elementary Concepts. P. Riley (Ed.), Discourse and Learning. London. Longman.
192. Horrutiner, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Ed. Félix Varela. Ciudad de La Habana. Cuba.
193. Kamii C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". En Infancia y Aprendizaje, núm. 18.
194. ----- (1979). Piaget's theory, behaviorism and other theories in education. Journal of Education, 161 (1).
195. Krulick – Rubnick (1980). Solución ideal de problemas. Madrid. Ed. Labor.
196. La O Moreno, W. (2011). Modelo para el tratamiento didáctico del concepto magnitud en el currículo de formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Ciencias Exactas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
197. Labarrere, A. F. (1996). Pensamiento, Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos, Ed. Pueblo y educación, Cuba.
198. Lenin, V. I. (1983). Materialismo y Empiriocriticismo Obras completas. Ed. Progreso. T. 20.
199. León Brizuela, Y. (2002). El Profesor Docente Universitario en la Nueva Universidad. En <http://www.monografias.com/trabajos67/profesor-docente-universitario/profesor-docente-universitario2.shtml>
200. León López, L. (2006). Acerca de los valores humanos: una comprensión de los valores compartidos en las sedes universitarias municipales cubanas. En

<http://www.monografias.com/trabajos67/educacion-valores-humanos/educacion-valores-humanos2.shtml>

201. Leontiev, A. N. (1976). Actividad. Comunicación. Personalidad, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
202. ----- . (1982). La actividad en la Psicología. Ciudad de La Habana. Ed. de Libros para la Educación.
203. ----- . (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
204. López, J. (1996). El carácter científico de la Pedagogía en Cuba, Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
205. Marimón, J, y E. L. Guelmes. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. pp. 8-21. En De Armas, N. y A. Valle (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
206. Mariño Castellanos, J.T. (2005). Necesidad y realidad: Aprendizaje creativo vivencial y desarrollo de la autovaloración en los futuros profesores, Curso 48 Pedagogía. La Habana, ISBN 958-18-0057-6.
207. Márquez Marrero, J.L. (2000). La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis de doctorado. La Habana.
208. Martí J. Obras Completas. La Habana: Ed. Nacional de Cuba; 1963, T. 8.
209. Martí, J. Obras Completas. T.11.
210. Martínez Llantada, M. (1999). El desarrollo de la creatividad mediante la enseñanza problémica en la actualidad. Teoría y práctica. Curso Pre-congreso No. 3. Pedagogía 1999.
211. ----- . (1997): Conferencias sobre los Fundamentos Filosóficos de la Metodología de la enseñanza de la Filosofía Marxista – Leninista. La Habana.
212. ----- . (1999). El desarrollo de la creatividad mediante la enseñanza problémica, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Curso 6, Pedagogía 99.
213. ----- . (1998). Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Ed. Academia. La Habana.
214. Mazarío Triana, I. (2000). La resolución de problemas: un reto para la educación matemática contemporánea. En

215. Medina Rivilla, A. (2001). Las actividades. En Didáctica–adaptación. El Currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid.
216. Meléndez Ruíz, R. (2009). Estrategia metodológica para el desarrollo de los proyectos de vida profesional, en estudiantes de primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
217. Mena, J. L. (2010). Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos en la carrera de Agronomía: metodología para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis Doctoral. Pinar del Río: Universidad “Hermanos Saiz”.
218. Mijares Núñez, L. (2008). Metodología para la profesionalización pedagógica desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la PILI en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
219. MINED. (1998). Orientaciones metodológicas para el desarrollo del programa dirigido a la Formación de Valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. Enseñanza Secundaria Básica. La Habana.
220. MINED. (2003). Versión 7 Proyecto de Secundaria Básica. La Habana, abril.
221. MINED. Seminario Nacional para educadores. 2001.
222. MINED. Seminario Nacional para educadores. 2002.
223. MINED. Seminario Nacional para educadores. 2004.
224. Mitjans, A. (1995). Creatividad, Personalidad y Educación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
225. Modelo del profesional de la educación. (2010). Plan D. Carreras de Biología-Química y Biología-Geografía.. MINED.
226. Molina Cintra, M. y . Rodríguez Lauzurique, R. (1998). Juventud y valores. ¿Crisis, desorientación, cambio? En Temas. 15. La Habana. jul-sep.
227. Monereo, C y E. Barberá (2000). Diseño instruccional de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En Monereo et al. Estrategias de aprendizaje. Madrid. Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya.
228. Monereo, C. (Comp.). (1991) Enseñar a pensar a través del currículo escolar. Barcelona: Ed. Barcelona.

229. Monereo, C. (s/f). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En Compendio Estrategias de Aprendizaje. (Comp.) Moreno Valdés, María Teresa. Maestría en Ciencias de la Educación. Camagüey: Universidad de Camagüey, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Enrique José Varona. En formato digital.
230. Monereo, C. et al. (1994). Estrategias de aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela (2da ed.). Barcelona. Ed. GRAÓ de Servers Pedagògics.
231. Monereo, C. y Solé (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid. Ed. Alianza.
232. Morejón Quintana, R.I. (2002). Estrategia metodológica, centrada en el método de Resolución de Problemas, como alternativa didáctica para la Formación de Valores de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Disciplina Química General en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Enseñanza de las ciencias en la Educación Superior. Mención Química. Universidad de La Habana.
233. Moreno Castañeda, M.J (2003). Psicología del desarrollo. “El problema de lo biológico y lo social”. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
234. ----- (2005). La motivación para aprender: teoría e investigación educativa. Curso Pre- congreso No. 91. Pedagogía 2005
235. Motos, T. (2000). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial. En <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
236. Navarrete Cázales, Z. (2006). La identidad profesional del pedagogo. en Constitución de sujetos.
237. Navarro, G. (2000). El diálogo. Procedimiento para educar en valores” Bilbao, Desclée de Brouwer.
238. Neto Cabral, A. (2004). Política educacional: desafios e tendências: cidadania, e financiamento, educação distância, gestão, educação rural. Porto Alegre: Sulina.
239. Norma Santoyo, R. (2008). Métodos y formas de organización en el proceso de formación profesional de los estudiantes de medicina. Revista Ciencias Médicas. Abril.

240. Novak, J y Gowin, B. (1988) Aprendiendo a aprender Ed. Martínez Roca. S. A Barcelona, España.
241. Obujovski, R. (1972). Psicología de las inclinaciones del hombre. Ed. Progreso, Moscú.
242. Ojalvo Mitrany, V. (2000). Concepción de la Enseñanza aprendizaje y organización docente para la formación de valores en estudiantes universitarios. Informe de Investigación. MES.
243. ----- (2003). La educación de valores en el contexto universitario. Ed. Felix Varela. La Habana.
244. ----- (2003). Concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y organización docente para la formación de valores en estudiantes universitarios. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8 No. 1.
245. Ojalvo Mitrany, V. Kratchenko Beoto, O. González Maura, V. (2002). La Educación en Valores en el contexto universitario. CEPES. Universidad de La Habana.
246. Ojalvo Mitrany, V, Kraftchenko O, González V, Rojas A.R. (2006). Conceptualización general de los valores. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
247. Olivares Molina, E. M. y Mariño Castellanos J. T. (2007). Motivación profesional pedagógica: un reto para las ciencias pedagógicas. La Habana. Ed. Academia.
248. Oñorbe, A. M. (1997). La resolución de problemas. En Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza. Ciencias de la Naturaleza. Madrid. MEC.
249. Ordaz Lorenzo, R. (2003). La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. [inédito], material digitalizado, ISP-EJV, La Habana.
250. Ortiz Ocaña, A. (2002): La activación del Proceso Pedagógico profesional: un imperativo de la Pedagogía Contemporánea en la Escuela Politécnica Cubana. En <http://www.monografias.com/trabajos13/creativ/creativ.shtml>
251. ----- (2002). Creatividad profesional. En <http://www.monografias.com/trabajos13/librocr/librocr.shtml>
252. ----- (2002). [Profesionalización](#) vs academicismo en la formación pedagógica profesional. <http://www.monografias.com>

253. ----- . (2000): “Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior”, en: <http://www.monografias.com/trabajos5/reco/reco.shtml>
254. ----- . (2004). Competencias y valores profesionales. En Revista Pedagogía Universitaria, vol. 6. No. 2.
255. ----- . (2006). Comunicarse y aprender en el aula universitaria. ISBN 959-16-0311-8. Holguín, Cuba.
256. Padilla Garrido A. (1996). Educación en valores y su sentido. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 18. Educación de Valores.
257. Palomino Regueiro, M. y Leyva Martínez, A. (2005). Formación de Valores Profesionales en la Educación Superior. En <http://www.ilustrados.com/tema/12846/Formacion-Valores-Profesionales-Educacion-Superior.html>
258. Pampillo Donate, L. (2002). Estrategia para la dirección del proceso de formación de valores en la disciplina Álgebra en el I.S.P. de Pinar del Río. Tesis presentada en opción del grado de Máster en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. GEDES: Pinar del Río.
259. Pansza, M. (1987). La importancia de la problematización del conocimiento en la formación del docente. En <http://books.google.com/cu/books?id=sjw2Al9PfqlC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=Pansza+M.+1992>).
260. Parra Rodríguez, J. F. (2004). La Competencia comunicativa profesional pedagógica: Una aproximación a su definición. La Habana. ISPEJV. Colección Pedagogía Digital.
261. Parra Vigo, I. (2002). Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción del título de Doctora en Ciencias Pedagógicas.
262. Paz Domínguez, I. (2009). Metodología para el desarrollo de la autorreflexión como vía para un aprendizaje desarrollador en adolescentes. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEES “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
263. Pérez Martín, L. M. y colaboradores (2004). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
264. Piaget, J. (1971). Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona.

265. Pichón Rivière, E. (1980). Del Psicoanálisis a la Psicología Social: El proceso grupal. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
266. Pozo, I., Monereo, C. y Castelló, M (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Ed. Manuales.
267. Pozo, J. (1998). La diversidad educativa: Un desafío al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En <http://es.scribd.com/doc/105051140/Untitled>
268. Puig Rovira, J. (1991). Puig Rovira, J. (1995). "Valores y actitudes Interculturales". Vela Mayor, 5.
269. ----- . Construcción dialógica de la personalidad moral. En <http://www.oei.es/oeivirt/rie08a04.htm>
270. Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
271. Pupo, R (1990). La actividad como categoría filosófica, Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
272. Ramió Jofre, A. (2005). Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
273. Resolución Ministerial 210/07. (2007). Reglamento Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior.
274. Resolución Ministerial N° 90/98. MINED.
275. Rodríguez del Castillo, M. A. y A. Rodríguez Palacios (2011). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En De Armas, N. y A. Valle (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
276. Rodríguez Moreno, M. L. (2003) Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona: EUB. Edicions Universitat de Barcelona.

277. Rodríguez, L. (2003). Algunas consideraciones en torno a las estrategias de aprendizaje y el Paradigma —Aprender a aprenderll. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico —Rafael María de Mendivell. En formato digital.
278. Rodríguez Suárez, A. (2003). Formación de valores profesionales de la carrera Ingeniería Mecánica en el ISMMM. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8, No. 3, 2003. ISSN 1609-4808.
279. Rodríguez Ugidos, Z. (1985). Filosofía, ciencia y valor. La Habana. Ed. Ciencias Sociales.
280. ----- (1985). Filosofía, Ciencia y Valor. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. En <http://www.monografias.com/trabajos81/formacion-valores-estudiantes-practica-laboral/formacion-valores-estudiantes-practica-laboral2.shtml>
281. Rogers, C. (1987). El camino del ser. Ed. Barcelona.
282. Roméu, A. et. al. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
283. Rosental M. y Ludin P. 1981. Diccionario filosófico. Ciudad de La Habana. Ed. Política.
284. Rubinstein, S.L. (1979). Principios de psicología general. Ed. Revolucionaria. Instituto del Libro, La Habana.
285. Rubio Carracedo, J. (1998). Ética constructiva y autonomía personal. Madrid, Tecnos.
286. Ruiz Iglesias, M. (2003). El logro de mayor autonomía en el aprendizaje: soporte básico del proceso de universalización de la universidad. Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central —Marta Abreu de Las Villas. En formato digital.
287. Sainz Leyva, L. (2002). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. En http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol12_1_98/ems04198.htm
288. Sánchez Noda, R. (2005). Ponencia. II taller Nacional sobre Valores en la Dirección. MES. La Habana.
289. Sanmartí, N. y Tarín, R.(2000). Valores y actitudes: ¿Se puede aprender ciencia sin ellos?. En Alambique, No 22.Ed. Graó. Barcelona.

290. Sanz Cabrera, T y Rodríguez Pérez, M.E. (2000). El Enfoque Histórico Cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. Tomado del libro: Colectivo de autores del CEPES. Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual. Ed. Universitaria. Universidad "Juan Misael Saracho". Versión digital.
291. Sartre, J.P. (1957). L'Être et le Néant. París. en "La formación de valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas". (2000). Ed. ASES.
292. Schoenfeld, H. A. (1985). Ideas y tendencias en la resolución de problemas. La Enseñanza de la Matemática. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
293. Sheptulin (1983). El método dialéctico del conocimiento. Correlación entre el método universal de conocimiento y los métodos de las ciencias.
294. Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
295. Silvestre, M. y otros. (1999). Aprendizaje desarrollador en el contexto de la escuela. ICCP. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
296. Suárez Rodríguez C. (2002). Metodología para el desarrollo de los valores profesionales en los estudiantes universitarios. Revista Pedagogía Universitaria 2002;). <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-1/2002-vol.-vii-no.-5/metodologia-para-el-desarrollo-de-los-valores-profesionales-en-los-estudiantes-universitarios>
297. -----, (2004). El desarrollo cultural en la Comunidad, Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
298. Talizina, N, F. (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, Ministerio de Educación Superior. Cuba.
299. Tardif, M. (2004). Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Madrid: Nancea. En http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100010&script=sci_arttext
300. Tejada, J. (2002). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Comunicación y Pedagogía, No. 158.

301. Teresa Molina, A. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. En. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000100005&script=sci_arttext
302. Valdés González, C. de la I. (2011). Fundamentos filosóficos y sociológicos de la Educación. Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. En <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vgel.html>
303. Valle, A. (2009). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. En soporte digital.
304. Vásquez, S. (1999). Educación y Valores. Cátedra UNESCO en ciencias de la educación. Ciudad de la Habana. 1999. En <http://www.monografias.com/trabajos65/valmat-formacion-educativa/valmat-formacion-educativa2.shtml>
305. ----- (1999). La formación de valores en los estudiantes. Papel del profesor. En II Taller Nacional Sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad. Ed. Félix Varela. La Habana.
306. Venet Regina, M. (2009). Propuesta teórico-metodológica para potenciar el área afectivo motivacional del profesional de la educación desde su formación profesional. En Libro Formando al Educador del siglo XXI.
307. Vigostky, L.S. (1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente en Obras escogidas (V): Madrid. Visor.
308. ----- (1984). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico-Técnica. La Habana.
309. ----- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México.
310. ----- (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México.
311. ----- (1996). Obras completas. Tomo IV. Ed. Madrid. Aprendizaje Visor.
312. Zavala García, G. W. (2004). El Clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac de Lima. En http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/zavala_g_g/Zavala_G_G.htm

313. Zayas, P. (1997). El Rombo Investigativo: un método lógico-práctico en la concepción, proyección y ejecución de investigaciones, Ed. Academia, La Habana, Cuba.
314. ----- (2003). Los modelos y la modelación. La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. Material en soporte magnético.
315. Zilberstein Toruncha, J. (1997). Aprendizaje del alumno ¿Responder a las preguntas del maestro significa que se aprende?, Desafío Escolar, Vol. 2, Agosto – Octubre, México.
316. ----- (1998). Aprendizaje escolar, diagnostico y calidad educativa. En <http://www.umcc.cu/boletines/educede/BOLETIN7%20en%20Cede4/Aprendizaje%20escolar,%20diagnostico%20y%20calidad%20educativa..pdf>
317. ----- (2004). Didáctica desarrolladora: Una experiencia a partir de las raíces pedagógicas cubanas. Revista de Educación y Cultura DOCENCIA. Año IV. N° 10. Agosto. En http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1878&a=articulo_completo
318. ----- (1998). A debate... Problemas actuales del aprendizaje escolar. En Revista Iberoamericana de Pedagogía “Desafío Escolar”. Julio. La Habana.
319. Zilberstein, J., Portela, R. (2002). Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. Ciudad de la Habana: IPLAC.
320. ----- y Mc Pherson, M (1999). Didáctica integradora de las Ciencias vs didáctica tradicional. Experiencia cubana. Ciudad de la Habana. IPLAC.

ANEXO 1

Definición de términos

Actividad: La actividad es un modo específicamente humano, que permite al hombre relacionarse con el mundo y a la vez lo “hace personalidad”. “En la actividad tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen (...) La actividad no es una reacción, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo (...) La actividad del individuo humano constituye un sistema comprendido en el sistema de desarrollo de la sociedad” (Leontiev, A. N. 1981).

Aprendizaje: Proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad (Castellanos et al., 2001).

Apropiación: son diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto de forma activa y en íntima interrelación con los demás -los adultos y los coetáneos que lo rodean- hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodidactismo (López Hurtado et al., 2003).

Autonomía en el aprendizaje: es la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje... tener y asumir la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a todos los aspectos de este aprendizaje (Holec, H. 1985).

Autonomía en el aprendizaje profesional: La capacidad que posee un individuo de autorregular los procesos que intervienen en el aprendizaje de los contenidos que derivan del objeto de la profesión, mediante la interacción, la implicación y la reflexión, lo cual le permitirá apropiación significativa de los contenidos profesionales que desea aprender, en diferentes contextos.

Autorregulación: Toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona (García, 1997).

Colectivismo: “Principio moral de la vida social que en su legitimación ética deviene en la significación positiva y de sentido de un comportamiento social comprometido con la totalidad

a la cual pertenece el individuo, en una relación de identidad de los intereses individuales y sociales, que posibilita desde esta identidad, potenciar el desarrollo múltiple de la personalidad” (Suárez Rodríguez, C. 2004).

Competencia comunicativa: Es la capacidad que se desarrolla en el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, e incluye el uso correcto y apropiado de la lengua (Hymes, 1967).

Competencia profesional pedagógica: Sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se activan en un determinado contexto profesional pedagógico, favoreciendo un accionar autorregulado como expresión de los motivos, intereses e intenciones profesionales que determinan los modos de actuación para el éxito en el desempeño profesional pedagógico.

Comunicación pedagógica: proceso que se manifiesta en el marco del proceso pedagógico, a través de un intercambio cognoscitivo-afectivo de finalidades y motivaciones con un carácter regulador, histórico social e individual entre el profesor y sus estudiantes, entre ellos de forma específica y entre los elementos del sistema de influencia y los estudiantes de forma general, tiene como objetivo fundamental la formación y desarrollo de la personalidad de estos último” (Márquez Marrero, J.L. 2000).

Creatividad profesional: Es la potencialidad, capacidad, facultad o proceso cognitivo – afectivo del ser humano o de un colectivo, que se expresa, manifiesta y materializa a través del descubrimiento, formulación y/o solución apropiada de problemas profesionales, la elaboración de productos y objetos originales, la generación de ideas valiosas, respuestas auténticas, acciones y hechos pertinentes y relevantes; encontrando nuevas combinaciones, relaciones novedosas y estrategias útiles para el contexto social en que fueron creadas, partiendo de informaciones técnicas ya conocidas y facilitando el cambio en función del beneficio, el crecimiento y desarrollo humano y el progreso social”. (Ortiz Ocaña, A. L. 2002).

Estrategia metodológica: Es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto (Marimón y Guelmes, 2011).

Estrategias de aprendizaje: Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, C. (s/f).

Formación de valores profesionales pedagógicos: proceso estructurado de apropiación socialmente significativa del sistema de contenidos referidos al objeto de la profesión pedagógica en función de los motivos, necesidades, intereses e intenciones profesionales que determinarán los modos de actuación profesional pedagógicos del profesor en formación inicial bajo la acción mediadora del profesor en el contexto de una realidad histórico – social.

Formación profesional pedagógica: Proceso que tiene como propósito garantizar la eficiente preparación de los docentes para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela, la cual demanda un magisterio dinámico y creador, con profundo arraigo martiano y patriótico, que contribuya a la formación integral de los alumnos, para que puedan responder por sí mismos y más allá de la escuela a los requerimientos que el desarrollo de la sociedad impone (MINED, 2007).

Identidad profesional pedagógica: como los rasgos de la personalidad y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un/a educador/a cubano/a, lo que lo/a obligan a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional...” (Chirino Ramos, M. V., 2004).

Identidad profesional: “Proceso de apropiación activa y consciente del modelo de un profesional correspondiente a un campo disciplinar, que depende del tipo de relación y vivencias del sujeto con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en un tiempo y contexto específico” (Despaigne Hechavarría, M. 2009).

Implicación en el aprendizaje: Co-participación activa de quien aprende en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

Intención profesional pedagógica: la representación del sentido personal que adquiere la profesión pedagógica para el profesor en formación inicial autorregulando y orientando su esfera motivacional hacia la materialización de los objetivos relacionados con la profesión pedagógica expresados en elaboración del proyecto de vida profesional.

Intereses profesionales pedagógicos: las manifestaciones emocionales positivas que impulsan al sujeto a desear familiarizarse de forma profunda con la dirección del proceso formativo escolar como objeto de trabajo de la profesión pedagógica por serle esta significativa.

Maestría Pedagógica: Compromiso con una forma de trabajo en los espacios pedagógicos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida

desde el trabajo en equipo y orientada a un mejor servicio a la sociedad” (Sarramona, J. 1998).

Mediación: Es un mecanismo, mediante el cual las actividades socio-culturales externas se transforman en funcionamiento mental interno (Rodríguez y García-Meras, 2007).

Modo de actuación profesional pedagógico: “Sistema de acciones pedagógicas profesionales sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla y explicarla científicamente, así como transformarla creadoramente” (Chirino Ramos, M.V. 2004).

Motivación profesional pedagógica: “Formación psicológica que bajo un sistema de influencias éticas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y de dirección de los factores sociales se sustenta en motivos intrínsecos y extrínsecos, determinada por objetivos futuros importantes del individuo relacionados con la profesión pedagógica, formando parte de los aspectos esenciales que determinan su actitud general” (Chaviano Castillo, M. 2008).

Principios en el aprendizaje: Son guías de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no sólo transforma el medio sino se autotransforma. Sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos. Determinan la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana (Addine et al., 2002).

Problema: es una situación, cualitativa o no, que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen medios o caminos evidentes para obtenerla” (Krulick – Rubnick, 1980).

Problema profesional: situación inherente al objeto de la profesión y en tanto problema, se expresa como una contradicción, que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución, condicionado por la sociedad, lo que da lugar a la generación de nuevos conocimientos y situaciones, favorece el perfeccionamiento del profesional en sus contextos de formación y se expresa en la unidad entre socialización y apropiación de la cultura científica” (Addine Fernández, F. 2001).

Proyecto de vida: como formación psicológica integradora de la persona en direcciones vitales principales implica, de una parte, las relaciones de todas las actividades sociales de la persona (trabajo, profesión, familia, tiempo libre, actividad cultural, socio-política, relaciones interpersonales de amistad y amorosas, organizacionales, entre otras); de otra,

es expresión del funcionamiento de diferentes mecanismos y formaciones psicológicas que integran todo el campo de la experiencia personal” (D’Angelo, O., 2000).

Proyecto de vida profesional: estructuración e integración cognitivo-afectiva de un conjunto de motivos profesionales, que se manifiestan de manera flexible y consistente, elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazos, que organiza las principales aspiraciones y realizaciones profesionales de la persona a través de estrategias para sus respectivos logros” (Domínguez, L., 2003).

Resolución de problema: “búsqueda consciente de cierta línea de acción o encaminamiento no accesible de inmediato, para alcanzar una meta claramente definida” (Garret, R.M. 1989).

Significación: “valor que puede adquirir coyunturalmente un contenido en el proceso de regulación del comportamiento del sujeto” González Rey, F. (1998).

Sistema de valores profesionales pedagógicos: conjunto jerárquicamente estructurado e interrelacionado de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión pedagógica en el contexto de una realidad histórico-social, que determinan sus modos de actuación profesional pedagógicos.

Tarea profesional: “la actividad en condiciones concretas de realización, con un fin en sí misma y una solución real, donde se identifican los momentos de su realización, desde el planteamiento del problema hasta su solución y evaluación” (La O Moreno, W. 2011).

Unidad compleja: Es un componente, en este caso del modelo teórico, que conserva todas las propiedades básicas del total, contiene las relaciones de interdependencia entre los componentes del modelo, de este con su contexto y con los resultados de su aplicación (Carnero, Bermúdez y Rodríguez, 2011).

Valor: “la significación positiva que se refleja en la conciencia social de los objetos, leyes, categorías y fenómenos de la realidad objetiva”. (Fabelo Corzo, J.R. (1989).

Valoración: el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él posee los objetos y fenómenos de la realidad” (Fabelo Corzo, J.R. 1989).

Valores compartidos: son las significaciones socialmente positivas y comunes que se manifiestan en una organización educativa y que se desean formar, que permitan solucionar los problemas que se presentan en la práctica pedagógica para conducir el comportamiento ético de todos sus miembros hacia el alcance de los objetivos educacionales propuestos desde una perspectiva metodológica transversal.

Valores profesionales: conjunto de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión

en el contexto de una realidad histórico - social, que determinarán sus modos de actuación profesional.

Valores profesionales pedagógicos: conjunto de significaciones socialmente positivas, que pueden ser reflejadas en la conciencia de los sujetos durante la interacción con el objeto de la profesión pedagógica en el contexto de una realidad histórico-social, que determinan sus modos de actuación profesional pedagógicos.

Zona de desarrollo próximo: Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vigotsky L., 1979).

ANEXO 2.

Guía para el análisis documental

Objetivo: Estudiar y analizar la bibliografía referida a la formación de valores profesionales pedagógicos y el método de resolución de problemas en la Educación Superior

Para el análisis documental se emplean los siguientes indicadores y descriptores: Se evidencia (SE) y no se evidencia (NSE).

- Precisión de los problemas profesionales a enfrentar por los egresados.
- Precisión de los valores profesionales pedagógicos que caracterizan a los profesores en formación inicial de las carreras B/Q y B/G.
- Identificación del objeto de la profesión, como expresión concreta de la actividad que desarrolla el profesional.
- Tributo de las disciplinas y/o asignaturas de las carreras en el abordaje del objeto de la profesión y los problemas profesionales inherentes a su ejercicio profesional.
- Explicitación del objeto de trabajo.
- Relación entre los campos de acción y las funciones que caracterizan la actuación del profesional.
- Concepción del modo de actuación profesional en las carreras.
- Explicitación de las esferas de actuación en que se desempeña como profesional.
- Precisión en los objetivos generales y los rasgos que tipifican al egresado.
- Concepción problémica del PEA de las disciplinas y/o asignaturas.

ANEXO 3

Guía de observación a clases

Objetivo: Constatar los modos de actuación de los profesores en formación inicial a partir de la mediación del docente en la dirección del PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G con énfasis en la formación de valores profesionales pedagógicos.

Descriptores:

- Se observa (SO)
- Se observa con frecuencia (SOCF).
- A veces se observa (AVSO).
- Casi nunca se observa (CNSO).
- Nunca se observa (CNSO)

No.	Acciones	SO	SOCF	AVSO	CNSO	NSO
1	El profesor en formación inicial ofrece soluciones novedosas a la tarea.					
2	El profesor en formación inicial emplea diversidad de estrategias de aprendizaje ante la ineffectividad de una de ellas.					
3	El profesor en formación inicial toma decisiones apropiadas ante la tarea docente.					
4	El profesor en formación inicial asume con responsabilidad el rol asignado en el grupo operativo.					
5	El profesor en formación inicial interactúa socializadamente con los miembros del grupo para la solución de la tarea docente.					
6	El profesor en formación inicial se implica activamente en la solución de tareas profesionales.					

7	El profesor en formación inicial hace uso apropiado del discurso oral y escrito.					
8	El profesor en formación inicial demuestra conocimiento teórico y práctico de competencias profesionales en su contexto de actuación profesional.					
9	El docente explicita en el objetivo de su clase los valores profesionales a formar.					
10	Las tareas docentes que se presentan son problematizadas desde lo profesional.					
11	El docente emplea en clases una dinámica desde el trabajo cooperado para la solución de las tareas docentes.					
12	El docente emplea el método de resolución de problemas en la solución de tareas profesionales					
13	El docente concibe tareas de estudio independiente que demandan del desarrollo autónomo profesional del estudiante.					
14	La evaluación comprende la dimensión profesional del proceso.					

ANEXO 4

Encuesta a profesores en la etapa de diagnóstico

Objetivo: Conocer el estado de opinión que poseen los profesores del Departamento de Ciencias Naturales acerca de las concepciones, desde lo teórico y lo procedimental, referidas al PFVPP.

Estimado profesor, en estos momentos se realiza una investigación sobre la formación de valores profesionales pedagógicos en los profesores en formación inicial de las carreras de B/Q y B/G, para la cual su colaboración resulta de gran importancia. Se precisa de su sinceridad. Los datos y respuestas ofrecidos por usted no serán divulgados ni cuestionados.

Muchas gracias.

1. Datos personales

- 1.1. Años de servicio como profesor de C.N: _____
- 1.2. Categoría docente: _____
- 1.3. Categoría científica: _____
- 1.4. Cursos de postgrados sobre formación de valores profesionales y métodos activos de enseñanza: _____

2. Cuestionario.

Marque con una X aquella(s) opción que usted considere que permiten dirigir eficientemente la formación de valores profesionales de sus estudiantes.

2.1 Cuando usted imparte su disciplina potencia:

- a- ____ La instrucción.
- b- ____ La labor educativa.
- c- ____ Logra educar a través de la instrucción.
- d- ____ Otro(s) aspecto(s).

2.2 Las características que usted considera que distinguen la formación de valores profesionales pedagógicos:

- a- ____ Es un conjunto de actividades no sistémicas de carácter extradocentes y extraescolares con fines formativos ajenas al proceso docente - educativo de las diferentes disciplinas del currículum.
- b- ____ Es un proceso sistémico cuyo fin se concreta en la formación de cualidades ético morales.
- c- ____ Es un proceso sistémico que se puede desarrollar desde todos los procesos que se verifican en la UCP esencialmente desde la clase.

2.3 Para desarrollar la formación de valores profesionales de los profesores en formación inicial, el principal espacio lo constituye:

- a- ____ El desarrollo del componente investigativo de la formación.
- b- ____ Las actividades de extensión universitaria.
- c- ____ La clase.
- d- ____ Otro (cuál).

2.4 Para usted contribuir a la Formación de Valores profesionales de los profesores en formación usted considera como obstáculo(s) principal(es):

- a- ____ El tiempo de que dispone.
- b- ____ El poco dominio de los métodos a emplear para contribuir a este fin.
- c- ____ Los conocimientos que posee acerca de la temática Formación de Valores (no nos referimos a conocimientos empíricos).
- d- ____ Otro (cuál).

2.5 Sobre el método de Resolución de Problemas:

- a- ____ No lo conoce.
- b- ____ Lo conoce en parte.
- c- ____ Lo conoce.
- d- ____ Lo emplea en sus clases frecuentemente.
- e- ____ Apenas lo emplea.
- f- ____ No lo emplea.

ANEXO 5

Cuestionario de autorreporte

Objetivo: Conocer el estado de opinión que poseen los profesores en formación inicial sobre la frecuencia con la que realizan acciones de aprendizaje que inciden en la formación de valores profesionales pedagógicos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G.

Estimado profesor en formación inicial: como parte de una investigación que se realiza en nuestra UCP, sobre la formación de valores profesionales pedagógicos, se hace necesario que complete el siguiente cuestionario con la más absoluta honestidad. Le agradecemos de antemano su cooperación.

Instrucciones generales:

Lea con detenimiento las siguientes acciones y señale con una X aquellas que se correspondan con los modos de actuación que usted manifiesta, tanto en el desarrollo del componente académico como laboral de su formación. Utilice la escala ofrecida: Siempre (S), Casi siempre (CS), A veces (AV), Casi nunca (CN), Nunca (N).

No.	Acciones	S	CS	AV	CN	N
1	Sugiero diferentes vías para las soluciones de las tareas.					
2	Utilizo diversas variantes de solución a la tarea docente cuando no logro su solución inmediata.					
3	Selecciono apropiadamente las estrategias para realizar la tarea.					
4	Tomo decisiones adecuadas en la solución de la tarea docente.					

5	Interactúo y colaboro con los demás estudiantes para resolver las tareas de aprendizaje					
6	Cumplo con las responsabilidades que me asignan en el grupo de trabajo.					
7	Me satisface participar activamente en la solución de tareas docentes relacionadas con mi futura profesión.					
8	Uso apropiadamente el vocabulario para el desempeño de mi futura profesión.					
9	Cuando imparto mis clases empleo el conocimiento teórico y práctico recibido en mi formación.					

ANEXO 6

Composición “Mi futura profesión”

Objetivo: Valorar la implicación afectiva hacia el objeto de la profesión pedagógica y el conocimiento que posee el profesor en formación inicial sobre el mismo.

Este cuestionario forma parte de una investigación. Te pedimos que redactes una composición con el título “Mi futura profesión”, donde expreses por qué aspiras a ella y todo lo que conoces y piensas acerca de dicha profesión. No es necesario que pongas tu nombre, pero sí que te expreses con amplitud y sinceridad.

Para su análisis deben contemplarse las siguientes categorías descritas por Domínguez, L. (1992):

1. Conocimiento del contenido de la profesión:
 - Objeto de estudio: esfera de la realidad que explica, investiga y transforma.
 - Perfil ocupacional: lugares en que el graduado puede desarrollar las tareas profesionales.
 - Utilidad social: contribución de la profesión al desarrollo socio-económico del país.
 - Características personales: cualidades personales necesarias para el desempeño exitoso de la profesión.
2. Vínculo afectivo en la expresión del contenido:
 - Actitud emocional: implicación afectiva (positiva, negativa, ambivalente)
 - Intereses: inclinaciones hacia contenidos específicos de la profesión aspectos que se relacionan con esta de forma indirecta.
3. Elaboración personal del contenido:
 - Juicio personal: el contenido se expresa a través de reflexiones y valoraciones propias.
 - Planes futuros: planteamiento de objetivos relacionados con el desempeño de la futura profesión.
 - Valoración de características personales: criterios autovalorativos asociados a las aspiraciones del sujeto en la esfera profesional.
 - ✓ Motivación intrínseca o interna: es aquella que se satisface en la propia actividad y en la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que los preparan para el trabajo y la vida social futura.
 - ✓ Motivación extrínseca o externa: es aquella que tiene su objeto-meta fuera de la actividad y de la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que los preparan para el trabajo y la vida social futura; no se satisfacen en la propia actividad, sino que encuentran en ella una vía o medio para su satisfacción.

De carácter personal (reconocimiento social, satisfacción de necesidades afectivas, remuneración material, satisfacción familiar).

De carácter social (utilidad social, deber humanitario)

Anexo 7
Resultados del cuestionario de autorreporte en el diagnóstico

Tabla 1 Resultados del cuestionario de autorreporte en el diagnóstico

No.	Indicador		S	CS	AV	CN	N
1	Nivel de originalidad	C	2	15	13	44	38
		%	1.8	13.4	11.6	39.3	33.9
2	Nivel de flexibilidad	C	3	8	33	65	4
		%	2,7	7.1	29.5	57.1	3.6
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	0	5	36	36	35
		%	0	4.4	32.1	32.1	31.2
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	0	15	49	40	8
		%	0	13.4	43.7	35.7	7.1
5	Grado de participación	C	2	11	20	43	36
		%	1.8	9.8	17.8	38.4	32.1
6	Nivel de identificación con el grupo	C	4	11	27	46	24
		%	3.6	9.8	24.1	41.1	21.4
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	0	10	30	53	19
		%	0	8.9	26.8	47.3	16.9
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	0	5	28	56	23
		%	0	4.4	25	50	20.5
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte	C	0	16	59	37	0
		%	0	14.3	52.7	33	0

ANEXO 8

Resultados de la composición: “Mi futura profesión” en el diagnóstico.

Tabla 1 Resultados de la composición: “Mi futura profesión” en el diagnóstico.

No.	Indicador		Alto	Medio	Bajo
1	Nivel de conocimiento	C	10	49	53
		%	8.9	43.7	47.3
2	Vínculo afectivo	C	7	11	94
		%	6.2	9.8	83.9
3	Nivel de elaboración personal del proyecto de vida profesional	C	0	7	105
		%	0	6.2	93.7

ANEXO 9

Resultados de la aplicación de la encuesta a profesores.

Tabla 1. Resultados de la aplicación de la encuesta a profesores. Datos personales.

No.	Categoría docente			Categoría científica		Cursos
	Instructor	Asistente	Auxiliar	Máster	Doctor	No cursados
34	0	27	7	22	2	23
	0	79.4%	20.6%	64.7%	5.8%	67.6%

Tabla 2. Resultados de la aplicación de la encuesta a profesores. Cuestionario.

Items.	posibles respuestas / %					
	a	b	c	d	e	f
2.1	34 / 100%					
2.2		24 / 70.6%	10 / 29.4%			
2.3			34 / 100%			
2.4	29 / 85.3%	1 / 2.9%	4 / 11.8%			
2.5	2 / 5.8%	2 / 5.8%	8 / 23.5%	6 / 17.65%	9 / 26.5%	7 / 20.6%

ANEXO 10
Resultados de la observación a clases en el diagnóstico

Tabla 1 Resultados de la observación a clases en el diagnóstico

No.	Indicador		SO	SOCF	AVSO	CNSO	NSO
1	Nivel de originalidad	C	2	12	27	59	12
		%	1.8	10.7	24.1	52.7	10.7
2	Nivel de flexibilidad	C	1	10	32	59	10
		%	0.9	8.9	28.6	52.7	8.9
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	2	6	44	57	3
		%	1.8	5.3	39.3	50.9	2.7
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	0	8	39	63	2
		%	0	7.1	34.8	56.2	1.8
5	Grado de participación	C	2	15	37	59	0
		%	1.8	13.4	33	52.7	0
6	Nivel de identificación con el grupo	C	5	22	56	29	0
		%	4.6	19.6	50	25.9	0
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	0	6	34	56	16
		%	0	5.3	30.3	50	14.3
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	3	23	35	48	3
		%	2.7	20.5	31.2	42.8	2.7
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte.	C	0	26	21	64	1
		%	0	23.2	18.7	57.1	0.9

ANEXO 11

Tarea docente modelada. Ciclo formativo I

- **Microuniversidad:** Carlos Ulloa.
- **Grupo operativo:** 8 PFI.
- **Tiempo duración:** 2h/c.
- **Asignatura:** Química General I

Problema

El modelo “orbital atómico” vigente, concebido desde los postulados de la Física cuántica, tiene como sustento el trabajo con los números cuánticos.

- a- ¿Cuáles son los números cuánticos, qué información nos brinda cada uno?
- b- ¿Cuáles son las relaciones de interdependencia entre los números cuánticos para caracterizar el comportamiento del electrón en el átomo? Explícite dicha relación que permita describir el comportamiento de un electrón correspondiente al orbital 3d. Grafique dicho comportamiento. ¿A cuál elemento químico corresponde dicha información? Argumente.
- c- Elabore, desde el componente laboral sistemático y con la colaboración de los miembros del grupo operativo de trabajo presentes en la Microuniversidad, un conjunto de acciones metodológicas que permitan el tratamiento coherente de este contenido en la Enseñanza Media y Media Superior. Valore críticamente la pertinencia de introducir estas acciones metodológicas en su futuro desempeño profesional.
- d- Investigue cómo ha evolucionado, en los últimos 30 años, el tratamiento de los contenidos referidos a la estructura del átomo. Elabore un informe (hasta 5 cuartillas) donde exponga las principales regularidades de su estudio el cual será presentado al concluir el componente laboral concentrado.

Objetivo: Explicar la estructura del átomo a partir de la interpretación de los números cuánticos desde una perspectiva productiva-creativa que permita la posterior contextualización de dicho contenido en la EMS fortaleciendo en el PFI la formación de la creatividad profesional pedagógica, la autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico, lo cual contribuirá al desarrollo del interés profesional pedagógico.

Contenidos:

- Conocimientos: Estructura del átomo. Números cuánticos.
- Habilidades específicas: Interpretar, explicar.
- Habilidades profesionales pedagógicas: planificar, organizar y evaluar
- Valores profesionales pedagógicos: Creatividad profesional pedagógica, autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico, colectivismo e interés profesional pedagógico.

Método: Resolución de problemas.

Medios: Libro de texto 10mo grado (edición actual y ediciones anteriores); Química General Rafael León, Química General Universidad de la Habana; Orientaciones Metodológicas; planes de clases profesores de la Microuniversidad.

Forma de organización: Seminario.

Evaluación: auto y la co-evaluación entre los miembros del grupo operativo de trabajo. Lo anterior se contrasta con la evaluación que propone el profesor (heteroevaluación).

Anexo 12

Tarea docente. II Ciclo formativo

- **Microuniversidad:** Rafael Ferro.
- **Grupo operativo:** 5 PFI.
- **Tiempo de duración:** 1 mes.
- **Asignatura:** Didáctica.

Problema

Al impartir en su microuniversidad los contenidos referidos a la estructura del átomo, abordados en la Educación Media Superior (EMS) esencialmente en el décimo grado, usted recurre a los números cuánticos como herramienta eficaz que permite caracterizar el comportamiento del electrón, partícula subatómica esencial que determina muchas de las propiedades (físicas y químicas) del átomo. Sin embargo, el programa de Química de décimo grado, no considera entre los contenidos a abordar, la totalidad de los números cuánticos y, por ende, la lógica interrelación entre estos que permita caracterizar coherentemente el comportamiento del electrón en el átomo.

- A partir del trabajo conjunto que desarrolle con su profesor tutor en la Microuniversidad, presente un conjunto de acciones metodológicas que permitan solucionar esta dicotomía en el tratamiento de los contenidos referidos a la estructura del átomo en décimo grado en la EMS.
- Sobre la base de un estudio investigativo previo de cómo ha evolucionado el tratamiento de este contenido (estructura del átomo) en programas de Química anteriores en la EMS, realice una valoración crítica que le permitan plantear ventajas y desventajas de cada uno de estos programas.
- Proponga cómo debe quedar estructurado el sistema de contenidos referidos a la estructura del átomo en décimo grado en la EMS que permitan caracterizar coherentemente el comportamiento del electrón en el átomo.
- En el contexto de la clases de Didáctica del próximo mes, socialice su los resultados de su trabajo con los compañeros de grupo y reconsidere la pertinencia de su propuesta.

Objetivo: Explicar la estructura del átomo a partir de la interpretación de los números cuánticos desde una perspectiva productiva-creativa que permita el perfeccionamiento

de la dirección del PEA de la Química en la EMS, fortaleciendo en el PFI la formación de la competencia pedagógica y comunicativa estructurando paulatinamente su PVP.

Contenidos:

- Conocimientos: Estructura del átomo. Números cuánticos.
- Habilidades específicas: Explicar.
- Habilidades profesionales pedagógicas: Dirigir, evaluar.
- Valores profesionales pedagógicos: Competencia pedagógica, competencia comunicativa y la intención profesional pedagógica.

Método: Resolución de problemas.

Medios: Libro de texto 10mo grado (edición actual y ediciones anteriores); Química General Rafael León, Química General Universidad de la Habana; Orientaciones Metodológicas; planes de clases profesores de la Microuniversidad.

Forma de organización: Taller.

Evaluación: auto y la co-evaluación entre los miembros del grupo operativo de trabajo. Lo anterior se contrasta con la evaluación que propone el profesor (heteroevaluación).

ANEXO 13

Resultados de los aspectos evaluados. Criterio de expertos

Tabla 1. Proceso de selección de los puntos de corte

ASPECTOS EVALUADOS	C1	C2	C3	C4	C5	Suma	Promedio	N-P	Código	Categoría
Estructura y relaciones del modelo	0,53	3,00	3,00	3,00	3,00	12,53	2,51	-1,22	1	Muy adecuado
Fundamentos teóricos	0,50	3,00	3,00	3,00	3,00	12,50	2,50	-1,21	1	Muy adecuado
Factibilidad de la utilización del método de resolución de problemas	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	15,00	3,00	-1,71	1	Muy adecuado
Principios que rigen el modelo	0,34	3,00	3,00	3,00	3,00	12,34	2,47	-1,18	1	Muy adecuado
Forma de implementación del modelo	0,73	3,00	3,00	3,00	3,00	12,73	2,55	-1,26	1	Muy adecuado
Evaluación de la efectividad del modelo	0,34	3,00	3,00	3,00	3,00	12,34	2,47	-1,18	1	Muy adecuado

Tabla 2 Puntos de corte

	C1	C2	C3	C4	C5	Suma
Puntos de corte	0.91	3.00	3.00	3.00	3.00	77.4

ANEXO 14

Cuestionario valorativo a expertos

Estimado profesor, en estos momentos se conduce una investigación sobre la formación de valores profesionales pedagógicos en los profesores en formación inicial (PFI) de las carreras de Biología-Química (B/Q) y Biología-Geografía (B/G) en la UCP “Rafael María de Mendive”. Su experiencia como docente universitario, sus conocimientos en el área de la psicopedagogía, permiten asumir como muy valiosas las consideraciones que pueda emitir sobre la validez del modelo didáctico y del sistema de acciones para su implementación práctica, que se propone como producto científico de la investigación. Muchas gracias por su colaboración.

Le agradezco me facilite los siguientes datos profesionales:

a) Cantidad de años de experiencia laboral como profesor:

b) Categoría docente:

c) Grado científico:

d) Cantidad de proyectos de investigación sobre la didáctica de la educación universitaria en los que ha participado:

Marque con una cruz (X) en los indicadores de la siguiente escala para expresar el grado de aceptación que le merece la propuesta:

5: Totalmente de acuerdo. 4: De acuerdo en lo fundamental. 3: Indeciso. 2: Parcialmente en desacuerdo. 1: En total desacuerdo.

Consulte el documento adjunto en el que se muestra de forma gráfica el modelo didáctico, así como un resumen de los principios y fundamentos que lo sustentan.

GRADO DE ACUERDO CATEGORÍAS Y DIMENSIONES 5 4 3 2 1

1. Estructura, componentes, principios de jerarquía y

nexos funcionales del modelo didáctico. _ _ _ _ _

2. Fundamentos teóricos. _ _ _ _ _

3. Factibilidad de la utilización del método de resolución de problemas como núcleo básico del modelo didáctico _ _ _ _ _

4. Formas de implementación del modelo.. _ _ _ _ _

5. Evaluación de la efectividad del modelo..... _ _ _ _ _

NOTA: En el caso en que su criterio comprenda los valores parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, le agradeceríamos que nos expusiera sus razones, por vía oral o escrita. De igual manera agradeceríamos cualquier sugerencia o criterio con relación al tema general o a algún tópico en particular, el cual nos lo puede hacer llegar por la misma vía.

Una vez emitido su criterio como experto, le agradecemos se autovalore con relación a:

1. Dominio del tema que evaluó. Utilice la escala de 1 a 10, donde 1 representa un conocimiento muy pobre o prácticamente nulo del tema y 10, un conocimiento pleno del mismo. 2. Marque, además, con una cruz (X) aquellos incisos en los que considere tener gran experiencia.

Dominio del tema que evaluó: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Alta Media Baja

2.1. Análisis teóricos realizados personalmente

sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas _ _ _ _ _

2.2. Experiencia obtenida en trabajos anteriores..... _ _ _ _ _

2.3. Lectura de autores nacionales respecto al tema..... _ _ _ _ _

2.4. Lectura de autores extranjeros..... _ _ _ _ _

2.5. Intuición personal..... _ _ _ _ _

Resumen de la estructura y proceder metodológico del modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos en los PFI de las carreras de B/Q y B/G desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de dichas carreras en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

Para la elaboración del modelo didáctico que se propone se asumen los criterios de A. D. Valle Lima (2009). El modelo didáctico está concebido para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los contenidos de las disciplinas de las carreras de Biología-Química (B/Q) y Biología-Geografía (B/G) a partir de considerar la potencialidades del método de resolución de problemas en los procesos de formación axiológica profesional en tanto el profesor en formación inicial (PFI) enfrenta tareas docentes problematizadas desde los profesional que le permiten revelar la significación social positiva de los contenidos que tipifican el objeto de la profesión.

La formación de valores profesionales pedagógicos en la presente investigación se considera como un proceso que permite que el PFI logre niveles de realización como ser humano desde una perspectiva social. Este presupuesto teórico responde a la **filosofía de la educación cubana**, con bases en el **materialismo dialéctico e histórico** (López et al, 2002), el cual permite analizar al hombre en su dimensión sociohistórica, portador y generador de cultura y consumidor de ella, como un ente bio-psico-social, poseedor de una estructura intrínseca para ser educado, para autoeducarse y para educar a los demás, lo cual se expresa en el modelo a través de la posibilidad de apropiarse de los valores profesionales pedagógicos desde el PEA como expresión del desarrollo personalógico, cognitivo y social, mediante la interacción social.

El basamento filosófico dialéctico materialista de la educación cubana, constituye un pilar teórico esencial en la concepción **sociológica** del modelo. Los postulados de la sociología de la educación sobre la relación **escuela-sociedad**, concretada en el modelo en la relación **profesión-encargo social**, se materializa en la subjetivación de los **valores profesionales pedagógicos**, vistos estos como contenidos socialmente válidos y la posterior objetivación, expresados en modos de actuación profesional pedagógicos en función del encargo social.

Asumir el materialismo dialéctico e histórico como base filosófica permite tomar partido, desde el punto de vista **psicológico**, por el **enfoque histórico-cultural** de L. S. Vigotsky y sus seguidores, teoría integradora que constituye una de las bases de la pedagogía cubana y una de las formas de resolver el dilema de cómo la escuela puede transmitir la herencia histórico-cultural y contribuir a la formación integral del hombre. Este amplio referente teórico incluye un conjunto de categorías de referencia obligatoria para el estudio de la formación de valores profesionales pedagógicos:

✓ **Situación social del desarrollo (SSD):** al considerar que los valores profesionales pedagógicos adquieren especial relevancia en el edad juvenil ya que los intereses profesionales alcanzan un mayor nivel de estructuración favorecido por el contacto directo del joven con los contenidos de su profesión...” la formación de valores es un proceso gradual, por lo que se debe tener en cuenta su desarrollo por distinguos etáreos. Por lo que no se puede pretender formar en un niño las mismas cualidades y valores que en un adolescente o en un

joven o en el adulto, ni proponerle idénticos modelos de conducta" (...) "el individuo al orientarse de forma selectiva en el medio social hace que se establezca un estrecho vínculo con la concepción del mundo, sustentado en un sistema de aspiraciones morales que actúan en calidad de patrón de evolución de sí mismo y de la realidad, en ello radica la trascendencia social de la configuración y desarrollo del sistema axiológico" (Molina Cintra, M. y . Rodríguez Lauzurique, R. (1998).

✓ **La teoría de la actividad:** La apropiación por el sujeto del sistema de valores profesionales pedagógicos estructurados en valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y los valores sociales de la profesión pedagógica permitirá revelar en este la significación social positiva del objeto de la profesión pedagógica fruto del aprendizaje como uno de los procesos de apropiación de la experiencia histórico social, y un mecanismo de desarrollo y educación de la personalidad. Dentro de los mecanismos psicológicos a través de los cuales se produce esta apropiación, aparece la actividad, entendiéndose esta como "aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a una necesidad, se relaciona con la realidad, adoptando una determinada actitud hacia la misma, manifestada, además, en la comunicación que en el marco de la misma realiza el sujeto " (Brito, H. y otros, 1985).

La consecución del sistema de valores profesionales pedagógicos que se propone será fruto de la actividad cognoscitiva, valorativa y práctica que despliega el estudiante en el acto de apropiación de la cultura profesional. "Hasta ahora hemos hablado de la actividad en general, nos hemos referido al sentido compendiador de este concepto. En realidad, siempre estaremos en presencia de actividades específicas, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto que satisface dicha necesidad, desaparece al ser satisfecha y se reproduce nuevamente – puede darse incluso, ante situaciones completamente distintas." (Leontiev, N. 1976).

✓ **La autorregulación,** como máxima expresión del desarrollo de la personalidad del PFI a partir del surgimiento de necesidades orientadoras por el rol que desempeñan en la autorregulación del desempeño personal y profesional, en especial las *de sentido de vida* vista esta como "una cualidad que determina el hecho de que, sin la aparición de los valores que el hombre reconoce o puede reconocer como los valores que comunican un sentido a su vida, él no puede funcionar correctamente" (Obujovsky, R. 1972). La estructuración paulatina en el estudiante de su identidad profesional y del proyecto de vida profesional a partir de los valores profesionales que se subjetivizan en todo el proceso, autorregulan los modos de actuación profesional de los PFI en tanto comienzan a conformar una Ética profesional ya que los valores subjetivizados, asumidos, traducidos en cualidades de la personalidad "constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le dan sentido a la vida, propician su calidad de tal manera que están en relación con la realización de la persona y fomentan el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto." (García Batista, G. 1996)

✓ **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):** permite, a partir del diagnóstico, el diseño de las tareas docentes como problema al concebir estas en función del nivel de desarrollo actual y potencial de cada estudiante y estructurar los niveles de ayuda que garanticen el tránsito a niveles de desarrollo cualitativamente superior. Solo en ZDP la tarea docente se considera problema y es en esta zona intelectualmente atractiva donde los nuevos aprendizajes adquieren significación y por ende valor.

Desde la perspectiva didáctica el modelo didáctico tiene sus fundamentos en:

✓ **El carácter sistémico del PFVPP:** ya que el mismo constituye "una parte" respecto a otro objeto de mayor nivel de complejidad, a saber, el *proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G*, el cual se revela como encargo social materializado en el Modelo

del Profesional. Esta primera relación revela el nexo escuela-sociedad ya que “el todo en esta relación es la sociedad, la parte sería el proceso docente, que tiene entre sus funciones tributar a la formación del profesional como lo necesita el todo, la sociedad” (Álvarez de Zayas, C. 1988).

A su vez, el *PFVPP*, constituye un complejo integral de partes interconectadas expresadas en el *sistema de valores profesionales pedagógicos* cuyos componentes quedan expresados como: *valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y valores sociales de la profesión*, los que constituyen un sistema de orden inferior de complejidad.

El *PFVPP* se revela como el **objetivo** a alcanzar con la implementación del modelo didáctico, dicho proceso posee como elementos de **contenido**, al sistema de valores profesionales pedagógicos que se propone, mientras que el **método** de resolución de problemas, constituye el elemento dinamizador del proceso, en tanto es el portador del componente afectivo, materializado en los modos de actuación, tanto del profesor, al transmitir los elementos de la cultura profesional, como del PFI en el acto de apropiación significativa de dichos saberes ya que “... sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas e irrepetibles del aula, la escuela, la comunidad, puede hacerse significativo y útil para el estudiante, el conocimiento académico teórico.” (García, G. y Addine, F. 2002). Todo lo anterior tiene su síntesis en, a decir de Álvarez de Zayas, C. (1998), “la educación a través de la instrucción”.

✓ ***El desarrollo del PEA desde una perspectiva problematizada, a partir del método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos:*** la problematización de la enseñanza demandará del PFI implicación cognitiva y afectiva hacia los contenidos objeto de estudio, dada la naturaleza compleja de la enseñanza basada en problemas que exigirán, para la solución de la tarea docente, la búsqueda conjunta de soluciones, estimulando así la crítica, la autocrítica, el establecimiento de compromisos para superar las dificultades y vencer los obstáculos que se presenten en la actividad de aprendizaje. Los contenidos apropiados desde esta perspectiva adquieren significación para el PFI revelando así el valor de dicho contenido.

✓ ***La concepción transversal del PFVPP:*** ya que todos los problemas que se manifiestan en el objeto de estudio de cada disciplina del currículo, están condicionados por el objeto de las ciencias particulares y por el objeto de la profesión, entonces, todas las disciplinas del currículo tienen como elemento común el objeto de la profesión por lo que, el desarrollo del PEA de los contenidos de las diferentes disciplinas de las carreras tiene en la formación de valores profesionales pedagógicos, un eje de integración interdisciplinar.

El modelo didáctico posee un conjunto de principios, cuyas fuentes teóricas se hallan en Vigotsky (citado por Bodrova Elena y Debora J. Leong. 2005), Arana Arcilla. M. y Batista Tejeda, N. (1999), Addine Fernández, F. y colaboradores (2002). Desde esta perspectiva se consideran que los principios que rigen el modelo didáctico son:

- ***La unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el PFVPP*** al considerar que el PFI en el acto de apropiación significativa de la cultura profesional desarrolla un conjunto de valores asociados a la construcción del conocimiento profesional, en tanto establece un vínculo afectivo–motivacional hacia la profesión a partir de la asimilación activa del sistema de contenidos objeto de estudio, al considerar las potencialidades del método de resolución de problemas en el desarrollo del PEA de las diferentes disciplinas, ya que el mismo en su ejecución permite desarrollar la capacidad valorativa del PFI, al generar espacios de comunicación dialógica, participativa, reflexiva y con empatía. “Por eso sólo el diálogo comunica (...) cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno con el otro, sólo así hay comunicación” (Freire, P. 1976). El método no sólo contribuye a revelar los valores del contenido, o sea, su significación para el que aprende, sino que al permitir la

actividad, la relación interpersonal, explicita modos de actuación profesional que el PFI puede reproducir en sus contextos de actuación.

- **La relación entre valor y valoración en el PFVPP**, en tanto la formación de valores profesionales pedagógicos se asume desde una perspectiva pluridimensional, donde el Modelo del Profesional expresa la dimensión normativa e institucionalizada en función del encargo social. La profesión pedagógica, vista como resultado de la actividad material desarrollada por el hombre, se revela como valor al revelar la significación social de la profesión la cual potencialmente constituye objeto de valoración de los PFI en función de sus necesidades e intereses profesionales, ya que “la valoración conforma el propio sistema subjetivo de valores”. (Fabelo Corzo, J.R. 1996).

- **La asequibilidad de la enseñanza en el PFVPP** al considerar el papel del diagnóstico para la concepción de la tarea docente como problema que le permita que el PFI logre revelar la significación del contenido, y por ende el valor de este en el acto de apropiación de la cultura profesional.

- **La interrelación entre la ciencia, la docencia y la profesión en el PFVPP** que permita modelar los problemas profesionales en el PEA al considerar que toda profesión existe con el fin de resolver determinado problema en función del encargo social cuya respuesta demanda de un profesional con las potencialidades necesarias para brindar la solución.

- **La estructuración del PFVPP en ciclos formativos**, ya que el establecimiento de los valores compartidos permite estructurar coherentemente, las acciones formativas en el PFVPP teniendo en cuenta las características de los espacios formativos en el proceso de formación inicial.

- **Primer ciclo:** Este ciclo abarca desde el primero hasta el tercer año donde las acciones formativas se centran en el componente académico de la formación, lo que permite que el PFI comience a apropiarse del sistema de contenidos que tipifican el objeto de la profesión pedagógica, desplegando así un vínculo afectivo hacia la profesión en función del sistema de contenidos subjetivizados en el proceso, por lo que en este ciclo las acciones formativas están orientadas a potenciar los valores cognoscitivos de la profesión y los valores hacia la profesión pedagógica con énfasis en el interés profesional pedagógico.

- **Segundo ciclo:** Este ciclo comprende los años académicos cuarto y quinto donde el proceso de formación inicial se concentra en los componentes laboral e investigativos de la formación, lo que presupone que el PFI, en un acto de objetivación, de aplicación de conductas manifieste modos de actuación profesional pedagógicos, por lo que en este ciclo las acciones formativas se centran en los valores sociales de la profesión.

- **El reflejo activo de la conciencia en el PFVPP**, en tanto el PFI al subjetivizar los valores profesionales pedagógicos logra autorregularse y autodeterminarse profesionalmente a partir de la apropiación activa y significativa del sistema de contenidos de la profesión, lo que permitirá la construcción consciente de su PVP conformando así su identidad profesional.

- **Problematización de la tarea docente en el PFVPP:** este principio radica en considerar que para la elaboración de la tarea docente problematizada se debe tomar como punto de partida el diagnóstico psicopedagógico, donde se revelen las fortalezas y debilidades de los PFI que permitan asumir, como problemas reales, aquellos que para su solución el PFI no posee estrategias preestablecidas, al tiempo que refleje situaciones vivenciales de la práctica pre-profesional. De igual manera, el diagnóstico permitirá concebir los niveles de ayuda pertinentes con lo que se personaliza el PEA.

- **La transversalidad en el PFVPP**, ya que al constituir el objeto de la profesión un elemento común a todas las disciplinas, el abordaje interdisciplinar constituye condición indispensable para que el PFI se apropie significativamente de los contenidos que lo tipifican.

Para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G, según la concepción del modelo didáctico, es imprescindible abordar conceptos tales como: sistema de valores profesionales pedagógicos, estructurados en tres áreas de significación, a saber, valores cognoscitivos de la profesión, valores hacia la profesión y valores sociales de la profesión para cuyo abordaje desde lo longitudinal, se proponen dos ciclos formativos. Otros conceptos que se explicitan en el modelo: proceso de profesionalización, formación por competencias profesionales, identidad profesional pedagógica y proyecto de vida profesional. De igual manera los componentes personales que interactúan en el modelo son: profesor en formación inicial (PFI), profesor y el grupo operativo de trabajo (GOT).

Sobre esta base, las principales relaciones que se establecen en el modelo son:

Proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G–PFVPP: el proceso de formación inicial de profesores de B/Q y B/G revela el encargo social materializado en el modelo del profesional, el cual constituye un proceso totalizador que contiene como uno de sus procesos, la formación de valores profesionales pedagógicos, una arista esencial para la consecución de dicho encargo social.

PFVPP – proyecto de vida profesional – identidad profesional pedagógica refiere que la apropiación gradual del sistema de valores profesionales pedagógicos permitirá la conformación paulatina del PVP del PFI, alcanzando este su máxima expresión, cuando en el proceso se logra revelar en este la intención profesional pedagógica, como consolidación de los intereses profesionales inicialmente configurados, lo que permite la autodeterminación y autorregulación del PFI en tanto construye su identidad profesional pedagógica.

PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras de B/Q y B/G – profesionalización – formación de modos de actuación profesional competentes: La formación de MAPC en los PFI de las carreras B/Q y B/G se materializa al desarrollar el PEA de las diferentes disciplinas desde una perspectiva profesionalizada al concebir, desde la tarea docente, la resolución de problemas inherentes a la profesión pedagógica, que le permitirán al PFI, de manera gradual, desarrollar MAPC.

Método de resolución de problemas - PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G al considerar que el PFVPP desde el PEA se dinamiza a partir del método de resolución de problemas profesionales, en tanto este demanda esfuerzos cognitivos y metacognitivos del PFI al verificarse en situaciones límites de aprendizaje (ZDP) y reproduciendo el futuro contexto de actuación profesional, por lo que los nuevos aprendizajes que así se generan adquieren significación y por ende valor.

El método de **resolución de problemas** presupone considerar el problema profesional, expresado en la **tarea docente**, por lo que el objetivo, desde su formulación, debe revelar la solución del problema profesional que se plantea y explicitar los niveles de asimilación en que este se concibe, de manera que permita la familiarización con el nuevo marco conceptual para el posterior tránsito desde el nivel reproductivo al creativo, así como la dimensión formativa a partir de los valores profesionales pedagógicos que se desean formar en correspondencia con el ciclo formativo y en función de las potencialidades del contenido (visto en sus tres dimensiones). Los medios seleccionados a partir de las características de la tarea docente, el contexto de aprendizaje y el conocimiento que tenga de su manejo. La inclusión del método de resolución de problemas profesionales en su esencia no transforma las formas de organización docente que se establecen en la Educación Superior, aunque por las características del método, se sugiere su empleo esencialmente en clases prácticas y prácticas de laboratorio siempre promoviendo el trabajo en grupos operativos que permita el desarrollo individual desde el trabajo grupal. La evaluación es procesal y desarrolladora,

permite una mayor personalización y refuerza la honestidad y la reflexión crítica sobre los éxitos y fracasos en el aprendizaje profesional, mediante la auto y la co-evaluación, conjuntamente con los criterios emitidos al respecto por los profesores.

PEA de los contenidos de las disciplinas de las carreras B/Q y B/G – estrategia metodológica

Para la puesta en práctica del modelo didáctico se propone una estrategia metodológica que permite secuenciar las acciones que garantizan su efectividad y comienza por diagnosticar el estado actual del PFVPP desde el PEA de los contenidos de las disciplinas de estas carreras, el nivel de preparación teórico-metodológico con el que cuentan los profesores de las carreras de B/Q y B/G para dirigir el PEA en aras de lograr exitosamente la formación de valores profesionales pedagógicos de los PFI, así como el estado actual de los PFI en términos de su formación axiológica profesional pedagógica. En función de dicho estado actual se ofrece una preparación desde lo teórico y procedimental a profesores y PFI, luego se planifican las acciones a ejecutar de conjunto en dicho proceso, posteriormente se ejecutan para finalmente ser evaluada la efectividad de todo el accionar precedente y su impacto en el PFVPP.

Para concretar en la práctica pedagógica el modelo didáctico, se propone una estrategia metodológica a partir de considerar los trabajos de Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2011) puesto que la conceptualización que aportan considera elementos teóricos que están en correspondencia con los intereses de la presente investigación a saber: el carácter sistémico de las acciones y estas vistas en su dimensión temporal, el papel del método en el logro de los objetivos y la promoción de estrategias de aprendizajes en los PFI como uno de los fines de la misma.

La estrategia metodológica consta de cinco etapas que a continuación se presentan así como el objetivo de cada una de estas:

Etapas de la estrategia:

1. Diagnóstico del estado actual del PFVPP desde el PEA de las disciplinas del currículo.

Objetivo: Determinar la concepción metodológica general de las carreras, disciplinas y/o asignaturas con relación al PFVPP del PFI así como su implementación actual en la práctica pedagógica, nivel de desarrollo de los valores profesionales pedagógicos del PFI así como el nivel de conocimiento teórico y metodológico de los profesores sobre el proceso de formación valores profesionales pedagógicos.

2. Preparación de los agentes que interviene en el PFVPP.

Objetivo: Brindar preparación a los profesores del Departamento de Ciencias Naturales y PFI sobre las exigencias y concepciones sobre el método de resolución de problemas y su impacto en la formación de valores profesionales pedagógicos.

3. Planificación de las acciones a ejecutar para desarrollar el PEA considerando el método de resolución de problemas para la formación de valores profesionales pedagógicos.

Objetivo: Planificar acciones que permitan desarrollar el PEA con énfasis en el método de resolución de problemas para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos del PFI.

4. Ejecución de las acciones para la formación de valores profesionales pedagógicos desde el PEA de las disciplinas del currículo en correspondencia con el ciclo formativo.

Objetivo: Introducir sistemáticamente, en el desarrollo del PEA de las disciplinas y/o asignaturas, el método de resolución de problemas para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos.

Las acciones se presentarán en correspondencia con los ciclos formativos concebidos en el modelo didáctico.

Primer ciclo formativo

Objetivo del primer ciclo: Contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos a partir de la apropiación de la cultura profesional desde una perspectiva creativa, autónoma y desde el trabajo cooperado que permita revelar en el PFI emociones positivas hacia el objeto de la profesión pedagógica.

Segundo Ciclo formativo

Objetivo segundo ciclo: Contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos concretados en la maestría pedagógica y la competencia comunicativa del PFI como manifestación del sentido personal que adquiere la profesión pedagógica autorregulando su actuación a la construcción del proyecto de vida profesional.

5. Evaluación de las acciones ejecutadas.

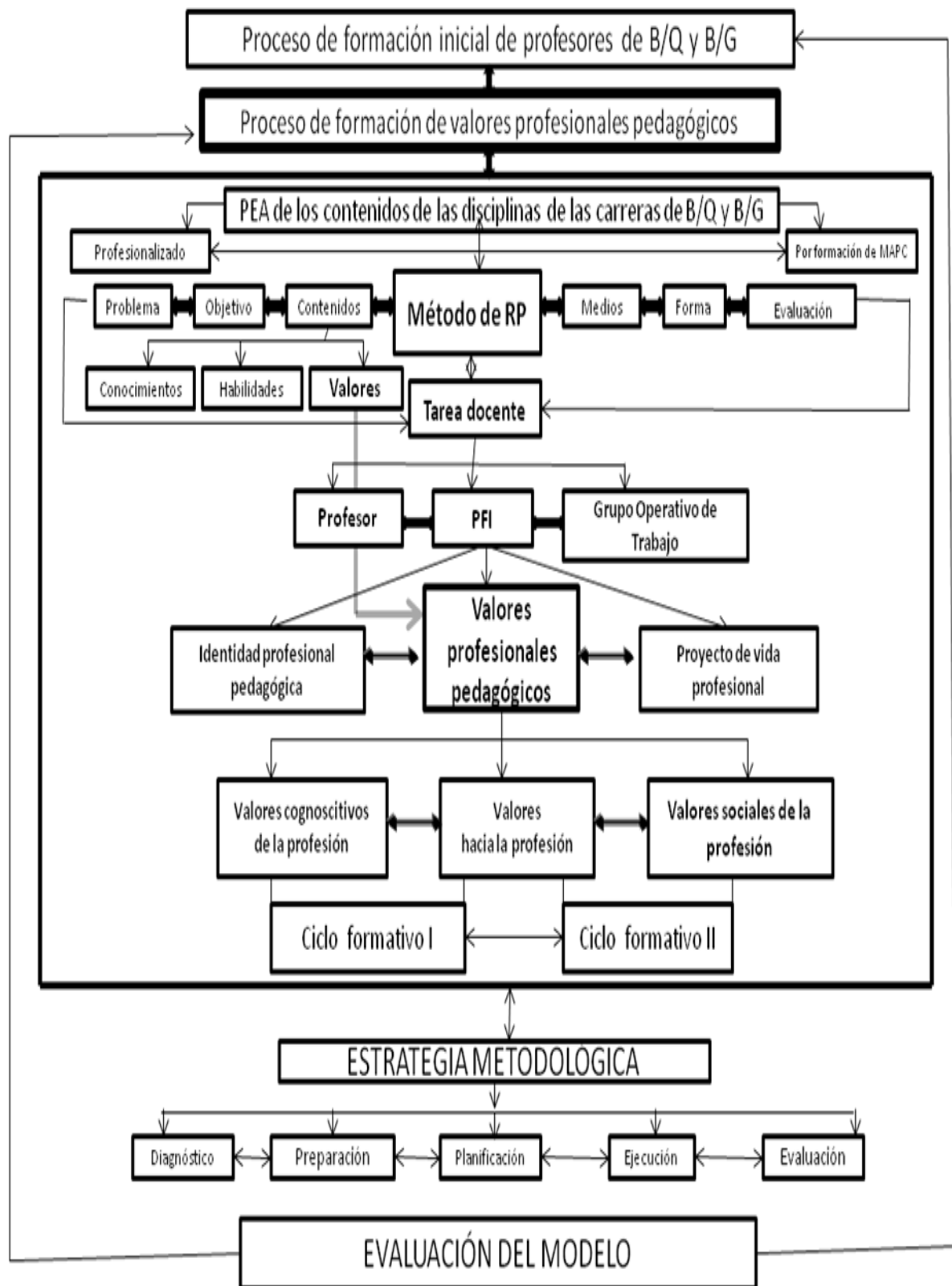
Objetivo: Valorar la efectividad de las acciones ejecutadas para la implementación práctica del modelo didáctico.

La **evaluación** del modelo didáctico, permite la retroalimentación de la efectividad del mismo en las diferentes etapas de su puesta en práctica, además de constituir uno de los componentes del mismo (Valle, 2002). Para la evaluación del modelo se asumen los criterios de Carnero, M., Bermúdez, R. y R. Rodríguez (2011) a partir del establecimiento de “unidades complejas”. A la luz del modelo se considera como unidad compleja “**PFVPP**”.

A partir de los resultados parciales y finales de la evaluación se podrán llevar a cabo las transformaciones necesarias para lograr una mayor eficacia en su instrumentación práctica y, de ser necesario, una reorganización interna de los nexos entre sus componentes. Entre las principales acciones a ejecutar para la evaluación del modelo se hallan:

- Valoración de las condiciones para el desarrollo de las acciones propuestas para cada una de las etapas.
- Análisis del nivel de preparación metodológica de los agentes que intervienen en el modelo.
- Evaluación parcial del proceso y resultados de la ejecución de las acciones contenidas en las cuatro etapas propuestas.
- Evaluación final de los resultados de la implementación del modelo, en términos de formación de valores profesionales pedagógicos.

Las relaciones entre los componentes del modelo didáctico se expresan de forma gráfica a continuación:



ANEXO 15

Resultados de la aplicación del cuestionario de autorreporte. Pre-test

Tabla 1 Resultados de la aplicación del cuestionario de autorreporte. Pre-test

No.	Indicador		S	CS	AV	CN	N
1	Nivel de originalidad	C	4	13	17	45	33
		%	3.5	11.6	15.2	40.2	29.5
2	Nivel de flexibilidad	C	5	7	31	66	3
		%	4.5	6.2	27.7	58.9	2.8
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	4	9	29	46	24
		%	3.6	8.0	25.9	41.1	21.4
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	4	8	31	45	24
		%	3.6	7.1	27.6	40.2	21.4
5	Grado de participación	C	7	10	24	35	36
		%	6.2	8.9	21.4	31.2	32.1
6	Nivel de identificación con el grupo	C	4	11	27	46	24
		%	3.6	9.8	24.1	41.1	21.4
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	5	12	27	40	28
		%	4.4	10.7	24.1	35.7	25
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	7	11	20	41	33
		%	6.2	9.8	17.8	36.6	29.5
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte	C	6	13	37	40	16
		%	5.3	11.6	33	35.7	14.3

ANEXO 16

Resultados de la composición “Mi futura profesión”. Pre-test.

Tabla 1 Resultados de la composición: “Mi futura profesión”. Pre-test.

No.	Indicador		Alto	Medio	Bajo
1	Nivel de conocimiento	C	11	21	80
		%	9.8	18.7	71.4
2	Vínculo afectivo	C	5	30	77
		%	4.5	26.8	68.7
3	Nivel de elaboración personal del proyecto de vida profesional	C	3	21	88
		%	2.7	18.7	78.6

ANEXO 17

Resultados de la observación. Pre-test.

Tabla 1 Resultados de la observación a clases. Pre-test.

No.	Indicador		SO	SOCF	AVSO	CNSO	NSO
1	Nivel de originalidad	C	5	11	29	46	21
		%	4.5	9.8	25.9	41.1	18.7
2	Nivel de flexibilidad	C	6	10	31	44	21
		%	5.3	8.9	27.7	39.3	18.7
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	8	11	30	45	18
		%	7.1	9.8	26.8	40.2	16.1
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	6	13	30	43	20
		%	5.3	11.6	26.8	38.4	17.8
5	Grado de participación	C	5	9	28	47	23
		%	4.5	8	25	41.9	20.5
6	Nivel de identificación con el grupo	C	9	19	23	42	19
		%	8	16.9	20.5	37.5	16.9
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	4	8	31	45	24
		%	3.6	7.1	27.7	40.2	21.4
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	3	27	31	46	5
		%	2.7	24.1	27.7	41.1	4.5
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte.	C	5	37	34	32	4
		%	4.5	33	30.3	28.6	3.6

ANEXO 18.

Resultados del cuestionario de autorreporte. Post-test.

Tabla 1 Resultados de la aplicación del cuestionario de autorreporte. Post-test

No.	Indicador		S	CS	AV	CN	N
1	Nivel de originalidad	C	23	42	20	11	5
		%	22.8	40.6	19.8	10.9	4.9
2	Nivel de flexibilidad	C	20	41	23	13	4
		%	19.8	40.6	22.8	12.8	3.9
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	20	41	18	14	8
		%	19.8	40.6	17.8	13.8	7.9
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	21	38	21	15	6
		%	20.8	37.6	20.8	14.8	5.9
5	Grado de participación	C	19	39	21	15	7
		%	18.8	38.6	20.8	14.8	6.9
6	Nivel de identificación con el grupo	C	17	41	19	17	7
		%	16.8	40.6	18.8	16.8	6.9
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	25	28	22	17	9
		%	24.7	27.7	21.8	16.8	8.9
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	28	33	28	7	5
		%	27.7	32.7	27.7	6.9	4.9
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte	C	29	40	22	6	4
		%	28.7	39.6	21.8	5.9	3.9

ANEXO 19

Resultados de la composición “Mi futura profesión”. Post-test.

Tabla 1. Resultados de la composición: “Mi futura profesión”. Post-test.

No.	Indicador		Alto	Medio	Bajo
1	Nivel de conocimiento	C	28	51	22
		%	27.7	50.5	21.8
2	Vínculo afectivo	C	58	24	19
		%	57.4	23.7	18.8
3	Nivel de elaboración personal del proyecto de vida profesional	C	54	28	19
		%	53.5	27.7	18.8

ANEXO 20

Resultados de la observación. Post-test

Tabla 1 Resultados de la observación a clases. Post-test.

No.	Indicador		SO	SOCF	AVSO	CNSO	NSO
1	Nivel de originalidad	C	28	34	26	7	6
		%	27.7	33.6	25.7	6.9	5.9
2	Nivel de flexibilidad	C	24	35	24	9	9
		%	23.7	34.6	23.7	8.9	8.9
3	Nivel de conocimiento estratégico	C	20	46	19	7	9
		%	19.8	45.5	18.8	6.9	8.9
4	Nivel de precisión en la toma de decisiones	C	23	43	21	8	6
		%	22.8	42.6	20.8	7.9	5.9
5	Grado de participación	C	13	47	26	10	5
		%	12.9	46.5	25.7	9.9	4.9
6	Nivel de identificación con el grupo	C	15	45	28	8	5
		%	14.8	44.5	27.7	7.9	4.9
7	Nivel de desarrollo del proyecto de vida profesional	C	21	40	26	10	4
		%	20.8	39.6	25.7	9.9	3.9
8	Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa	C	22	33	18	17	11
		%	21.8	32.7	17.8	16.8	10.9
9	Nivel de conocimiento teórico y procedimental de los contenidos de las asignaturas que imparte.	C	20	36	17	15	13
		%	19.8	35.6	16.8	14.8	12.8

ANEXO 21

Proceder estadístico comparativo entre las etapas de pre-test y la etapa de post-test

Tabla 1. Comparación entre los grupos estructurados por niveles de adecuación.

Grupo	Pre-test		Post-test	
	Cantidad de PFI	%	Cantidad de PFI	%
1	11	9.8	36	35.6
2	26	23.2	52	51.48
3	75	66.9	13	12.8

Tabla 2. Tasa de avance

Progreso	Cantidad de PFI	Porciento
Avanza	73	72.3
Se mantiene	28	27.7
Retrocede	0	0